

ISSN 1519-3993

**Revista
de**

FEQ

**Educação
PUC-Campinas**

n. 24 - Junho 2008

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral da PUC-Campinas

Editora

Graziela Giusti Pachane

Editora Adjunta

Patrícia Vieira Trópia

Editora Assistente

Elizabeth Adorno de Araújo

Comitê Editorial

Graziela Giusti Pachane
Maria Eugênia Castanho
Patrícia Vieira Trópia
Elizabeth Adorno de Araújo
Luzia Siqueira Vasconcelos
Newton César Balzan

Conselho Editorial Nacional

Dulce Maria Pompêo de Camargo (PUC-Campinas)
Helôisa Helena Oliveira de Azevedo (PUC-Campinas)
Itamar Mendes da Silva (PUC-Campinas)
Jairo de Araújo Lopes (PUC-Campinas)
Katia Regina Moreno Caiado (PUC-Campinas)
Vera Lúcia de Carvalho Machado (PUC-Campinas)
Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
José Carlos de Araújo (UFU)
José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)
Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)
Maria Suzana Vasconcelos Jimenez (IMO/UEC)
Menga Lüdke (PUC-RJ)
Olinda Maria Nogueira (UNISAL)
Valdemar Sguissardi (UNIMEP)
Vera Candau (PUC-RJ)

Conselho Editorial Internacional

Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa)
Bernard Charlot (Universidade Paris 8 e Universidade Federal de Sergipe)
Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)
José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (PUC-Campinas)

Normalização

Ana Helena Cizotto Bélline

Apoio Administrativo

André Gustavo Tomaz dos Santos

Editoreção Eletrônica

TOQUE FINAL - Editoreção Eletrônica

Impressão

Gráfica e Editora Flamboyant Ltda.

Colaboraões

Os manuscritos devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme as "Instruções aos Autores" publicadas no final de cada fascículo.

Assinaturas

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme a "Ficha de Assinantes", publicadas no final de cada fascículo.

Anual: - Pessoa Física: R\$30,00

- Institucional: R\$50,00

Correspondência

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo:

Rod. Dom Pedro I, km 136

Parque das Universidades - 13086-900

Campinas - SP - Brasil

Fone: 55 (19) 3343-7096

E-mail: ccsa.revista@puc-campinas.edu.br

Indexação

Revista de Educação PUC-Campinas é indexada na Base de Dados Latindex, e está classificada como Qualiç C - Nacional.

É permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte. A reprodução total depende da autorização da Revista.

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

n.24 jun. 2008

Semestral

Resumo em Português e Inglês

ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação

Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rod. D. Pedro I, km 136 - Parque das Universidades

Campinas - SP - CEP 13086-900

Fone/Fax: (19) 3343-7640

C. Eletrônico: sbi-spdi@puc-campinas.edu.br

Endereço para correspondência:

Núcleo de Informática e Publicação - CCSA

Rod. D. Pedro I, km 136 - Parque das Universidades

Campinas – SP - CEP 13086-900

Fone: (19) 3343-7096 – Fax: (19) 3343-6785

E-mail: ccsa.revista@puc-campinas.edu.br

Editorial 5

ARTIGOS / ARTICLES

Política educacional brasileira: limites e perspectivas
Brazilian educational policies: limits and perspectives
Dermeval Saviani 7

Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?
Public policies, education and neoliberalism: what do they have to do with citizenship?
Graziela Rossetto Giron 17

A violência nas escolas como reflexo dos antecedentes históricos e culturais brasileiros
The violence in the schools as a reflex of the historical and cultural brazilian antecedents
Ione da Silva Cunha Nogueira 27

Feminismo revisitado: práticas e representações políticas de educadoras paraibanas em 1930
Feminism revisited: practices and political representations of the female paraiban educators in 1930
Charliton José dos Santos Machado & Maria Lúcia da Silva Nunes 39

A concepção educacional de Célestin Freinet – trabalhando com história das idéias pedagógicas
Célestin Freinet and his educational concept- working with history of educational ideas
Alessandra Arce & Michele Cristine da Cruz Costa 53

Propostas pedagógicas de Fernando de Azevedo sobre o processo educacional
Fernando de Azevedo's pedagogical propositions on the teaching-learning process
Catharina Edna Rodriguez Alves 65

A inversão das setas: história de políticas e práticas educativas
The inversion of the arrows: history of educational policies and practices
Laura Noemi Chalu 73

Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico
Post-graduate studies and post-graduate studies in education in Brazil: a short history
Manuelli Cerolini Neuenfeldt & Sílvia Maria de Aguiar Isaia 85

Perspectivas práticas de abordagens historiográficas no ensino dos conteúdos da disciplina história da educação <i>Practical perspectives of historiographic approaches in teaching the contents of the subject of history of education</i> Eliane Mimesse	97
Contribuições dos acervos virtuais para a história da educação: localização e seleção do corpus documental <i>Contributions of the virtual quantities for the history of the education: localization and election of the documentary corpus</i> Kênia Hilda Moreira	107
PONTO DE VISTA / SIGHT OF POINT	
Pesquisa educacional no Brasil: limites e perspectivas <i>Educational research in Brazil: limits and perspectives</i> Rafael Fernando da Costa	117
RESENHAS / REVIEWS	
A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme Lezianny Silveira Daniel	121
Psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica Anselmo Batista de Oliveira	125
A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá Evandro da Cruz Bastos & Maria Eugênia Castanho	129

EDITORIAL

O presente número da *Revista de Educação PUC-Campinas* é uma edição temática, destinada à publicação de artigos que tratam da política e da história da educação brasileira, analisando diferentes períodos e aspectos da história e da historiografia da educação em nosso país, bem como a natureza desigual e burguesa das políticas educacionais implantadas desde o período republicano.

Abre o número 24 da *Revista de Educação* o artigo de Dermeval Saviani intitulado *Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas*. Resultado de um seminário realizado em 2007 para o curso de Pedagogia da PUC-Campinas, o autor examina os alcances e limites das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro, sobretudo o insuficiente financiamento para a democratização da educação e o recorrente reformismo que, via de regra, acompanha os sucessivos governos.

Na seqüência, é apresentado o artigo de Graziela Rossetto Giron, que trata da concepção de cidadania dominante nas políticas educacionais hoje em curso no Brasil. E, posteriormente, o trabalho de Ione da Silva Cunha Nogueira, que analisa a violência nas escolas a partir do contexto sócio-político e econômico brasileiro, caracterizado pela histórica exclusão e negação do direito ao acesso à cidadania para grande parte da sociedade.

A participação das mulheres educadoras na política da Paraíba na década de 1930 é o tema do artigo de autoria de Charliton José dos Santos Machado e Maria Lúcia da Silva Nunes, intitulado *Feminismo revisitado: práticas e representações políticas de educadoras paraibanas em 1930*.

A relação entre contexto histórico e pensamento pedagógico é tema de dois artigos. O primeiro, de Alessandra Arce e Michele Cristine da Cruz Costa, intitulado *A concepção educacional de Célestin Freinet – trabalhando com a história das idéias pedagógicas* evidencia o diálogo estabelecido por Freinet com o seu tempo, vale dizer com a problemática social e educacional de sua época. O segundo, de Catharina Edna Rodriguez Alves, analisa a evolução das concepções pedagógicas de Fernando de Azevedo, no Brasil.

Laura Noemi Chaluh analisa a política da prefeitura municipal de Campinas, na gestão do Partido dos Trabalhadores, e evidencia o caráter dialético das práticas políticas então implementadas. Manuelli Cerolini Neuenfeldt e Silvia Maria de Aguiar Isaia analisam a evolução dos programas de pós-graduação e a história da pós-graduação em educação no Brasil, destacando alguns de seus avanços e os desafios postos hoje para a pesquisa em educação no país.

O ensino na disciplina História da Educação é tema do artigo de Eliane Mimesse, intitulado *Perspectivas práticas de abordagens historiográficas no ensino dos conteúdos da disciplina História da Educação*, no qual a autora discute a utilização de algumas metodologias para o ensino da História da Educação.

O último artigo, de autoria de Kênia Hilda Moreira, intitulado *Contribuições dos acervos virtuais para a história da educação: localização e seleção do corpus documental*, trata da utilização de acervos virtuais no ensino de História, apresentando aos leitores algumas potencialidades do banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (*Livres*).

Na seção *Ponto de Vista*, Rafael Fernando da Costa traz uma discussão a partir de cinco textos que se propõem a realizar um balanço sobre a pesquisa em educação no Brasil. Finalmente, são apresentadas três resenhas que poderão interessar aos nossos leitores.

A escolha da temática para este número – política e história da educação – levou-nos à necessária reflexão sobre a própria história da Revista.

Criada em 1996 pela Faculdade de Educação da PUC-Campinas, a *Revista de Educação PUC-Campinas* teve como sua primeira editora a professora Olinda Maria Noronha. Durante o período de 1996 a 2001, foram publicados onze números, os quais trataram, entre outros, de temas relativos à formação de professores, ensino superior e avaliação.

Entre os anos de 2002 e 2005, sob responsabilidade do editor professor João Baptista de Almeida Júnior foram publicados os números 12 a 19 e, finalmente, entre os anos de 2006 e 2007, a editoria esteve sob a responsabilidade da professora Maria Eugênia Lima e Montes Castanho, que publicou os números 20 a 23.

A partir do número 24, a editora da Revista passa a ser a professora Graziela Giusti Pachane, que terá pela frente o desafio de manter e ampliar o padrão editorial e de qualidade da Revista.

Neste momento de transição, gostaríamos de honrar os editores pelo trabalho que prestaram à *Revista de Educação PUC-Campinas*, buscando, com rigor e compromisso, socializar o conhecimento produzido no campo educacional. Então, aos professores Olinda Maria Noronha, João Baptista de Almeida Júnior e Maria Eugênia Lima e Montes Castanho, agradecemos publicamente.

Patrícia Vieira Trópia

Editora Adjunta

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: LIMITES E PERSPECTIVAS¹

BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES: LIMITS AND PERSPECTIVES

Dermeval SAVIANI²

RESUMO

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro.

No que se refere aos limites da política educacional brasileira, haveria muitos aspectos a considerar. Penso, porém, que as várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na seqüência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente. Na seqüência procurarei explicitar como se manifestaram essas duas limitações.

Palavras-chave: Educação Brasileira; Educação Pública; Política Educacional; Políticas Sociais e Política Educacional.

¹ Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 19 de junho de 2007.

² Professor Emérito da Universidade Estadual de Campinas e Coordenador Geral do HISTEDBR. E-mail: <dermevalsaviani@yahoo.com.br>.

Artigos

ABSTRACT

The educational policies concern the decisions that the Government, that is the State, takes regarding the education. Therefore, dealing with the limits and perspectives of the Brazilian educational policies implies in examining the scope of the educational measures taken by the Brazilian State.

There would be many aspects to be considered regarding the limits of the Brazilian educational policies. I think, however, that many of the limitations derive, in last instance, from two structural characteristics that cross the action of the Brazilian State in the field of the education from its origins until today, and by that I mean the historical resistance that the leading elites present to the maintenance of the public education, and the discontinuity, also historical, of the educational measures defended by the State. The first limitation materializes in the traditional scarcity of the financial resources destined to education; the second is embodied in the interminable sequence of reforms, each one beginning again from scratch, and promising the definitive solution of the problems that go on endlessly. In the sequence I will try to explain how these two limitations have manifested themselves.

Keywords: *Brazilian Education; Public Education; Educational Policies; Social Policies and Educational Policies.*

A histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil

Pode-se considerar que o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega. Nesse mesmo ano os jesuítas recém-chegados deram início à obra educativa centrada na catequese, guiados pela orientação contida nos referidos “Regimentos”, cumprindo, pois, um mandato que lhes fora delegado pelo rei de Portugal. Nessa condição cabia à coroa manter o ensino, mas o rei enviava verbas para a manutenção e a vestimenta dos jesuítas; não para construções. Então, como relata o padre Manuel da Nóbrega em carta de agosto de 1552, eles aplicavam os recursos no colégio da Bahia “e nós no vestido

remediamo-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolas” (HUE, 2006, p.68).

Em 1564, a Coroa portuguesa adotou o plano da redízima, pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos. A partir daí, iniciou-se uma fase de relativa prosperidade, dadas as condições materiais que se tornaram bem mais favoráveis. Luiz Alves de Mattos (1958, p.275-297) compara a fase anterior, que ele chama de “período heróico”, com o momento subsequente à instituição da redízima, tomando os aspectos da alimentação; vestuário e calçado; remédios e assistência hospitalar; viagens por terra; viagens por mar; colégios e casas da Companhia de Jesus; e os estudos. Em todos esses aspectos, ressalta o contraste entre as dificuldades e privações enfrentadas na primeira fase e as facilidades e conforto usufruídos na segunda.

A educação era financiada com recursos públicos, configurando uma espécie de “escola pública religiosa” (LUZURIAGA, 1959, p.5-22). Entretanto, se o ensino então ministrado pelos jesuítas podia ser considerado como público por ser mantido com recursos públicos e pelo seu caráter de ensino coletivo, ele não preenchia os demais critérios, já que as condições tanto materiais como pedagógicas, isto é, os prédios assim como sua infra-estrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação encontravam-se sob controle da ordem dos jesuítas, portanto, sob domínio privado. O resultado foi que, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, p.3).

Por sua vez, o período seguinte (pedagogia pombalina: 1759-1827), corresponderia aos primeiros ensaios de se instituir uma escola pública estatal. Pelo Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as “aulas régias” a serem mantidas pela Coroa, para o que foi instituído, em 1772, o “subsídio literário”. As reformas pombalinas contrapõem-se ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, institui o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão da “educação pública estatal” (LUZURIAGA, 1959, p.23-39). A partir dessa proposta, foi baixada a “Carta de Lei” de 10 de novembro de 1772. Por ela foram extintas, no item I, as “coletas” anteriores, substituídas, no item II, por um único imposto:

Nestes Reinos e Ilhas dos Açores e Madeira, de um real em cada canada de vinho; e de quatro réis em cada canada de aguardente; de cento e sessenta réis por cada pipa de vinagre: na América e África de um real em cada arrátel de carne da que se cortar nos açougues;

e nelas, e na Ásia de dez réis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê, ou venha a dar (“Carta de Lei” de 10/11/1772, Item II. *In*: MENDONÇA, 1982, p.614).

Mas também no caso das “aulas régias”, que se concentravam predominantemente no ensino que corresponderia ao nível secundário, em especial às classes de latim, a responsabilidade do Estado limitava-se ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infra-estrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino. Essa situação era, ainda, agravada pela insuficiência de recursos, dado que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do “subsídio literário” para financiar as “aulas régias”.

Com a independência política foi instalado o Primeiro Império, que fez aprovar, em 15 de outubro de 1827, um documento legal que ficou conhecido como lei das escolas de primeiras letras, pois estabelecia, no artigo primeiro: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá (sic) as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p.23). Pode-se dizer, entretanto, que essa lei permaneceu letra morta. E o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das Províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino. Considerando que as províncias não estavam equipadas nem financeira e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada.

Durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária

e secundária, a média de 0,47%. O ano de menor investimento foi o de 1844, com 1,23% para o conjunto da educação e 0,11% para a instrução primária; e o ano de maior investimento foi o de 1888, com 2,55% para a educação e 0,73% para a instrução primária e secundária (CHAIA, 1965, p. 129-131). Era, pois, um investimento irrisório. Não obstante isso, a consciência da importância da educação expressava-se na percepção de que “na instrução pública está o segredo da multiplicação dos pães, e o ensino restitui cento por cento o que com ele se gasta”, conforme afirmou Almeida Oliveira na sessão de 18 de setembro de 1882 do Parlamento (CHAIA, 1965, p. 125). E propostas não faltaram. Tavares Bastos, considerando que “não há sistema de instrução eficaz sem o dispêndio de muito dinheiro”, propôs em 1870: “Assim como cada habitante concorre para as despesas de iluminação, águas, esgotos, calçadas, estradas e todos os melhoramentos locais, assim contribua para o mais importante deles, a educação dos seus concidadãos, o primeiro dos interesses sociais em que todos somos solidários” (TAVARES BASTOS, 1937, p. 228). A partir daí, apresenta um plano de criação de dois tipos de impostos: o local e o provincial. Essa proposta foi retomada por Rodolfo Dantas, em 21/08/1882 e pela Comissão de Instrução Primária, tendo como relator Rui Barbosa (CHAIA, 1965, p. 82-87). Mas, dada a “mania de se quererem os fins sem se empregarem os meios necessários e próprios”, conforme declarou Moraes Sarmento em 1850 (idem, p. 55), resultou que “nenhum país tem mais oradores nem melhores programas; a prática, entretanto, é o que falta completamente”, ironizou Agassiz em 1865 (idem, p. 45). E Rui Barbosa constatava em 1882: “O Estado, no Brasil, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram 20,86%” (idem, p. 103). Dessa forma, o sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação.

Ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no

índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920. A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Assim, os investimentos federais em ensino passam de 2,1%, em 1932, para 2,5 em 1936; os estaduais se reduzem de 15,0% para 13,4% e os municipais se ampliam de 8,1% para 8,3% no mesmo período (RIBEIRO, 2003, p. 117). Isso não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156). Essa vinculação orçamentária foi retirada na Constituição de 1937, do Estado Novo, e foi retomada na Carta de 1946, que fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União. No entanto, em 1955 tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4%.

As Constituições do regime militar, de 1967, e a Emenda, de 1969, voltaram a excluir a vinculação orçamentária. Constata-se, então, que o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6% em 1965, para 4,31% em 1975.

A atual Constituição, promulgada em 1988, restabeleceu a vinculação fixando 18% para a União e 25% para estados e municípios. E, como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos em relação à “receita resultante de impostos”, além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do governo FHC, um outro mecanismo de burlar essa exigência. Passou-se a criar novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra “imposto”, mas utilizando o termo “contribuição”, como são os casos da COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira), CIDE (Contribuição

sobre Intervenção no Domínio Econômico). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação.

Tomemos, então, para considerar a situação atual, um índice de caráter global e, ao menos por enquanto, ainda não atingido pelos truques e “jeitinhos” em que são mestres as nossas elites econômicas e políticas: o PIB (Produto Interno Bruto), isto é, a soma de todas as riquezas produzidas pelo país. Calculado pela nova metodologia do IBGE, o PIB brasileiro em 2006 foi de 2 trilhões e 322 bilhões de reais. Isso significa que, levando-se em conta a informação do próprio MEC de que o Brasil gasta em educação, atualmente, 4,3% do PIB, os gastos para 2007 deveriam ser da ordem de 99 bilhões e 846 milhões de reais. Assim, mesmo descontando-se os gastos com ensino superior, que não chegam a um por cento do PIB, o total de 43 bilhões e 100 milhões previstos para o FUNDEB no corrente ano está muito aquém do que corresponderia a 2007. Com efeito, mesmo que fossem destinados 23 bilhões (1% do PIB de 2006) ao ensino superior, o montante a ser destinado à educação básica seria de 76 bilhões e 800 milhões, muito superior, portanto, ao valor de 43 bilhões e 100 milhões programados para 2007. E esse é o montante de que dispõe o MEC para o novo PDE porque, como se anunciou, apenas se prevê o acréscimo de um bilhão para atender aos programas específicos anunciados pelo Plano. Está aí, me parece, a grande limitação do PDE, o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado oficialmente com as devidas pompas e circunstâncias no último dia 24 de abril deste ano de 2007.

A descontinuidade nas políticas educativas

A outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pletera de reformas de que está povoada a

história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam seqüencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

Desde a primeira fase do Brasil independente, as reformas sucedem-se, passando da Lei das escolas de primeiras letras, em 1827, para o Ato Adicional de 1834, a reforma Couto Ferraz, de 1854, Leôncio de Carvalho em 1879, sem contar os vários projetos de reforma apresentados no Parlamento no final do império, que não chegaram a vingar, como os de Paulino de Souza em 1869, de João Alfredo em 1871, de Rui Barbosa em 1882 e de Almeida Oliveira, também em 1882 e o do Barão de Mamoré em 1886. Observe-se que prevalece a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral ministros da pasta de instrução pública ou da educação, a indicar que cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a idéia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido.

Esse movimento prossegue no período republicano, patenteando-se melhor aí o caráter pendular, pois, se uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente. Se uma reforma se centra na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. Uma reforma colocará o foco do currículo nos estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos.

No plano federal, o regime republicano expressou a tensão na política educacional, oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização). Após a reforma Benjamin Constant, de 1890, que procurou introduzir os estudos científicos e

atenuar o excesso de liberdade que marcou a reforma Leôncio de Carvalho, tivemos o Código Epitácio Pessoa, em 1901. Esse código ratificou o princípio de liberdade de ensino da Reforma Leôncio de Carvalho, equiparou as escolas privadas às oficiais e acentuou a parte literária dos currículos. Mas a reforma Rivadávia Correa, em 1911, volta a reforçar a liberdade de ensino e a desoficialização, além de retomar a orientação positivista, tentando imprimir um caráter prático à orientação dos estudos. Diante das conseqüências desastrosas, uma nova reforma, a de Carlos Maximiliano, instituída em 1915, reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular a ser realizado nas próprias faculdades, podendo a ele se submeter apenas os candidatos que dispusessem de diploma de conclusão do curso secundário. Com isso, tornou bem mais difícil o ingresso no ensino superior. O ciclo das reformas federais do ensino na Primeira República fecha-se, em 1925, com a Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz. Considerando que ela se encontra em pleno centro da última década da Primeira República, quando, sobre a base das transformações econômicas e sociais em curso, a estrutura de poder vigente passa a ser amplamente contestada, essa nova reforma irá reforçar e ampliar os mecanismos de controle instituídos pela reforma Carlos Maximiliano.

À descentralização representada pelo protagonismo das reformas de ensino estaduais que marcaram a década de 1920, seguiu-se um processo de centralização com as reformas de âmbito nacional encabeçadas por Francisco Campos, em 1931, com o ciclo das reformas Capanema entre 1942 e 1946, com a LDB de 1961 e com a legislação do regime militar nos anos de 1968 e 1971.

A era atual tem início com a Constituição de 1988 e, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001.

A marca da descontinuidade na política de educação atual faz-se presente na meta, sempre

adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo. Para enfrentar esse problema, a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveriam, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o FUNDEF, com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final do ano passado, ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, foi instituído o FUNDEB, com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo Plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelecer um novo prazo, desta vez de quinze anos, projetando a solução do problema para 2.022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022 prevendo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema.

CONCLUSÃO

Abordemos, à guisa de conclusão, o outro aspecto assinalado no tema desta palestra: as perspectivas da política educacional brasileira.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, proposto pelo ministro Fernando Haddad, repercutiu amplamente na imprensa, deixando a impressão de que vem tendo uma aprovação quase geral. Isso me parece compreensível porque, dentro da lógica hoje dominante, de fato as ações propostas representam um avanço em relação à situação vigente nas escolas. Com

efeito, o plano ataca aspectos já há muito diagnosticados como ligados ao fraquíssimo desempenho da educação escolar em nosso país: os baixos níveis de aprendizagem, a começar pela fase de alfabetização; o pouco empenho das administrações municipais na organização adequada das escolas; e os salários aviltantes a que estão submetidos os professores da educação básica, em sua esmagadora maioria. Daí a expectativa de que as medidas tomadas, ao vincular o repasse de recursos ao desempenho evidenciado em provas nacionais, venham a produzir resultados efetivos no que se refere à melhoria da qualidade do ensino, como tem revelado a maioria das manifestações veiculadas pela imprensa.

Embora o MEC tenha atrelado ao PDE 30 programas, sua identidade própria está dada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo como atores coadjuvantes os programas “Provinha Brasil” e “Piso do magistério”.

O IDEB foi criado pelo MEC, a partir de estudos elaborados pelo INEP, para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar, construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da independência política do Brasil.

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz

dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. Aliás, pode-se considerar que a iniciativa do MEC foi uma tentativa de responder aos clamores daquela parcela da sociedade que tem mais visibilidade pela sua presença na mídia e pelas suas ligações com a área empresarial. Tal parcela só mais recentemente vem assumindo a bandeira da educação, em contraste com os educadores que apresentam uma história de lutas bem mais longa.

Em lugar de se apoiar nessa longa história de luta dos educadores, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando à participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Assumindo esse movimento orquestrado por grupos empresariais, por ocasião do lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094, com a seguinte ementa: “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”. (grifo meu),

No mesmo dia 24 de abril de 2007, o MEC baixou a Portaria Normativa n. 10, instituindo a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil” pela

qual se procurou tornar exeqüível a meta 2 do movimento “Todos pela Educação”, que se propunha a garantir a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade. Na mesma ocasião, anunciou-se a apresentação de um projeto de lei cuja ementa anunciava a regulamentação do “art. 60, inciso III, alínea ‘e’, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”. O artigo 1º fixa o valor do piso em R\$.850,00 mensais para uma jornada semanal de 40 horas, especificando-se, no parágrafo único, que esse montante compreende todas as vantagens pecuniárias pagas a qualquer título. Pelo artigo 2º estabeleceu-se a implantação progressiva do piso com um acréscimo de um terço do valor atual até janeiro de 2008, dois terços até janeiro de 2009, chegando-se ao valor indicado de R\$.850,00 em 2010.

Para que esse PDE venha, de fato, abrir uma nova perspectiva na política educacional brasileira é necessário que ele passe por alguns ajustes, por assim dizer, radicais.

Antes de tudo, é necessário que, sem deixar de aproveitar essa maré favorável da opinião pública, se restabeleça de maneira firme e permanente a interlocução com o movimento dos educadores, levando em conta, de maneira séria, suas reivindicações. Com efeito, não basta fixar um piso salarial mais elevado. A questão principal que, ao que parece, o Plano não contempla, diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em uma única escola, de modo que se pudesse fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e identificando-se com elas. E a jornada integral, de quarenta horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinasse 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades. Com isso, os professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político-pedagógico da escola; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade; e, principalmente, além da preparação das aulas e

correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem.

Aquilo que o Plano prevê para quinze anos, deveria ser programado como uma medida de impacto que permitisse imediatamente mudar a situação das escolas e levantar o ânimo dos professores que passariam a desenvolver suas atividades com entusiasmo e dedicação. Para viabilizar essa mudança propus, em 1997, para o Plano Nacional de Educação, que se dobrasse imediatamente o percentual do PIB investido em educação passando, dos atuais cerca de 4%, para 8%.

Essa proposta foi considerada ineqüível, no entanto ela apenas nos situaria entre os países que mais investem em educação, como eram os casos dos EUA (7,5%), do Canadá (7,6%), Noruega (8,7%) e Suécia (8,8%), segundo dados do próprio MEC em sua proposta de PNE, divulgada naquele ano. Ora, nesse PDE apresentado pelo MEC, os recursos, quando referidos, pois essa questão parece ainda um tanto nebulosa, estão claramente aquém do que já estaria disponível, mesmo não se aumentando o percentual do PIB para a educação. Explico-me: num quadro montado pelo MEC para evidenciar o avanço representado pelo FUNDEB, mostra-se que, enquanto o FUNDEF previa um montante total de 35,5 bilhões de reais para 2006, o valor previsto para o FUNDEB, em 2007, é de 43 bilhões e 100 milhões chegando, no terceiro ano de vigência, a 55,2 bilhões. Ainda que os valores indicados no quadro, se efetivamente aplicados, melhorassem sensivelmente o financiamento da educação comparativamente à situação atual, deve-se observar que não teriam força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: a ampliação dos recursos permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios.

Diferentemente, se aplicarmos o índice de 8% ao PIB de 2006, teremos o montante de 185 bilhões e 760 milhões de reais. Descontando-se aproximadamente 1% para o ensino superior, ou seja, 23 bilhões, teríamos, para a educação básica, 162 bilhões e 760 milhões de reais. Portanto, quase quatro vezes o valor previsto pelo FUNDEB para o mesmo ano de 2007.

Na verdade, fica demonstrado que, se dobrássemos o percentual do PIB, haveria recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada. Procedendo da forma como estou propondo, nós estaríamos, de fato, provendo os recursos que permitiriam dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia.

Eis como se abririam, com essa reorientação da política educacional, perspectivas bastante alvissareiras para a educação brasileira.

Mas, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação”, os limites da política educacional brasileira permanecerão incontornáveis. Isso fica claro nas palavras da presidente desse movimento. Milú Villela, presidente do Museu de Arte Moderna de São Paulo, do Instituto Itaú Cultural, do Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário e agora também do Comitê Executivo do Compromisso Todos Pela Educação, em artigo publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, do dia 6 de setembro de 2006, afirma:

Até 2011, e mantendo pelos 11 anos seguintes, o investimento em educação básica terá de corresponder a 5% do PIB, um significativo avanço em relação aos 3,5% de hoje”. Atingir as cinco metas nos próximos 16 anos é possível. Mas exigirá de todos os brasileiros paixão pelo tema, esforço concentrado e cooperação entre organizações da sociedade civil, empresas e governos. Chegou a hora de sermos todos pela

educação. Para que, em 2022, possamos festejar o bicentenário da Independência num país de escola boa e de oportunidades iguais para todos (VILLELA, 2006, p.A-3).

Essa meta, embora sinalize que os empresários, finalmente, começam a admitir a importância de se aumentarem os investimentos em educação, é ainda muito tímida, estando bem aquém das necessidades reais que enfrentamos. Como que para compensar a escassez dos investimentos, o artigo apela para a paixão e o esforço concentrado...

Parece clara, aí, como afirmei em entrevista ao Caderno *Mais da Folha de S. Paulo*, de 29 de abril de 2007 (SAVIANI, 2007, p.3), a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação”. Essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”. Assim, o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda do mercado.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso

Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC.

Em contrapartida, o que estou propondo é algo inteiramente diverso. Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social.

Creio ter indicado, de modo sucinto, o caminho pelo qual poderemos superar os limites da política educacional brasileira, abrindo-lhe novas perspectivas.

REFERÊNCIAS

CHAIA, Josephina, *Financiamento escolar no segundo império*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1965.

HUE, Sheila Moura. *Primeiras cartas do Brasil (1551-1555)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (2006).

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Nacional, 1959.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MATTOS, Luiz Alves. *Primórdios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MENDONÇA, Marcos Carneiro (1982). *Aula do commercio*. Rio de Janeiro, Biblioteca xerográfica xérox.

RIBEIRO, Maria Luísa Ribeiro. *História da educação brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval (2007). O ensino de resultados (Entrevista). *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 29 abr. 2007, Caderno *Mais*, p. 3.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo [Org.]. *Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho - 1879*. Pelotas: Seiva, 2005.

TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido. *A Província*, 2. ed. São Paulo: Nacional, 1937.

VILLELA, Milú. Todos pela educação de qualidade. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 6 set. 2006, *Opinião*, p. A-3.

Recebido em 6/10/2007 e aceito para publicação em 19/3/2008.

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: O QUE ISSO TEM A VER COM CIDADANIA?

PUBLIC POLICIES, EDUCATION AND NEOLIBERALISM: WHAT DO THEY HAVE TO DO WITH CITIZENSHIP?

Graziela Rossetto GIRON¹

RESUMO

O presente artigo propõe discutir em que consistem as políticas públicas, mais especificamente as políticas educacionais, e como elas influenciam a construção do conceito de cidadania. O texto aponta que, para cada modelo de Estado, corresponde também um modelo de educação, uma vez que o projeto educativo veicula uma imagem de homem e de mundo que se deseja alcançar ou formar. Falar de política educacional, portanto, implica considerar que ela se articula à construção de um projeto de sociedade e de cidadania. Compreender quais são as políticas educacionais que orientam, atualmente, a educação ajuda a clarificar as relações de poder que se estabelecem entre o Estado e a sociedade, como também, o tipo de indivíduo que se está formando a partir dessas políticas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Neoliberalismo; Cidadania.

ABSTRACT

This article proposes a discussion on what public policies consist of, more specifically educational policies, and how they influence the construction of the concept of citizenship. The text indicates that for each State model there is a corresponding model of education, since the educational project promotes an image of the man and of the world that one strives to reach or form. Therefore, talking about educational policies implies in taking into consideration that it is linked with the construction of the project of a society and of citizenship. Understanding which educational policies are currently guiding the education helps to enlighten the power relations that are established between the State and society, as well as the kind of person that is being developed by such policies.

Keywords: *Education Policies; Neoliberalism; Citizenship.*

¹ Mestre em Educação pela UNISINOS. Professora de graduação e pós-graduação no Centro de Ensino Superior Cenequista de Farroupilha (CESF) e professora da rede municipal de ensino de Caxias do Sul (RS). E-mail: <gironfamilia@gmail.com>.

Políticas públicas e neoliberalismo

A consciência da política surgiu pela primeira vez com Aristóteles, filósofo grego que afirmou que “o homem é um animal político”. O ser humano tem a capacidade de organizar-se socialmente, assumindo, a partir de suas atitudes, do seu modo de pensar e decidir, posições políticas. A política nasce quando os homens começam a se organizar em sociedade, fazendo escolhas para viabilizar a convivência em grupo. É nesse momento que aparecem as diferentes posições políticas; diferentes concepções que refletem uma idéia de homem, mundo e sociedade, que nunca são neutras, mas reveladoras de como as pessoas são, pensam, ou entendem o mundo.

Entretanto, quando se fala em políticas públicas, deve-se ter em mente as estruturas de poder e de dominação presentes no tecido social; das quais derivam as políticas. As políticas públicas foram e são implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do Estado, nos diferentes tempos históricos. Com relação à proposição de políticas educacionais, isso não é diferente.

A cada modelo de Estado também corresponde uma proposta de educação, uma vez que “todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem” (GADOTTI, 1984, p.144) que se deseja formar. Dito de outra forma, a política educacional defendida por um determinado governo reflete como ele entende o mundo e as relações que se estabelecem na sociedade.

Segundo Ozga (2000), os governos usam a educação com fins específicos como: melhoramento da produtividade econômica; treino de mão-de-obra; mecanismo de escolha e seleção

para as oportunidades existentes; um meio de transmissão cultural, por intermédio da qual as identidades nacionais podem ser promovidas ou alteradas; e, por fim, como lugar de preservação e valorização de idéias e heranças relativas à identidade nacional.

De acordo com Saviani (1986), educação e política são práticas distintas, mantendo, no entanto, uma íntima relação:

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc. (p. 89).

Dessa forma, falar em política educacional implica considerar que “a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde [...], ao referencial normativo global de uma política”. (AZEVEDO, 2001, p.60).

No que se refere às idéias e concepções sobre a constituição do Estado, da política e do ato de governar, ao longo do processo de formação histórica, alguns pensadores políticos defenderam diferentes modelos de Estado. O Estado liberal, proposto por Adam Smith² (escocês do século XVIII, considerado o fundador da Economia

² Para esse teórico, o homem é sempre impulsionado por algum interesse pessoal e egoísta, e isso conduz o indivíduo, de modo natural, a preferir a modalidade de investimento capaz de beneficiar a sociedade, pois aquilo que é vantajoso para ele também será para a sociedade. Existe, portanto, nessa concepção de Estado, uma noção de ordem natural que permite que a economia se auto-regule e encontre o equilíbrio sem que o Estado precise intervir, pois a livre-concorrência e a liberdade de mercado solucionariam os problemas econômicos.

Política), baseou-se no princípio da livre iniciativa e na necessidade da não intervenção do Estado no processo sócio-econômico. Porém, no fim do século XX, o liberalismo político e o liberalismo econômico juntam-se em um projeto hegemônico denominado *neoliberalismo*, em que o Estado mínimo e a ampliação das relações mercantis são a tônica do processo. Os principais mentores dessa proposta foram: Ronald Reagan (1980/1988) e George Bush (1988/1992) nos EUA, e Margareth Thatcher (1979/1990) e John Major (1990/1997) na Inglaterra.³

Segundo Ball (1998, p.126), o neoliberalismo “é aquilo que se poderia chamar de ideologia de mercado”, ou seja, uma proposta vinda do liberalismo que, ao se metamorfosear em neoliberalismo, passa a focalizar sua ação na redução gradativa da intervenção estatal na economia e na sociedade. No neoliberalismo, ao invés da igualdade de valores de direitos entre os homens, do reconhecimento e respeito às diferenças (núcleo moral do liberalismo), o que é priorizado são as reinterpretações econômicas, numa espécie de salvacionismo do Estado.

O neoliberalismo expressou uma saída política, econômica e jurídica específica para a solução dos problemas cíclicos da economia do mundo capitalista. Provocou uma modificação organizacional, estrutural e funcional do Estado, minimizando o seu papel (no que diz respeito à garantia dos direitos sociais), tendo como principal preocupação limitar a esfera de influência do público no privado. Isto é, “a globalização do capitalismo e de seu comparsa político, o neoliberalismo, funciona, de forma conjunta, para naturalizar o sofrimento, para destruir a esperança e para aniquilar a justiça.” (McLAREN, 1998, p.88).

Dito de outra forma, a visão neoliberal propõe a redução do Estado, fortalecendo a concepção de Estado mínimo, segundo a qual

ele deixa de “promover políticas sociais básicas, transferindo a responsabilidade para a própria sociedade, dada a suposta incapacidade deste Estado de responder a todas as demandas sociais”. (CRUZ, 2003, p. 12). Com a restrição e/ou diminuição das funções do Estado, ocorre o repasse de demandas para a iniciativa privada, ou seja, para a esfera do mercado, o que reforça a segmentação social da população, uma vez que somente terão acesso ao serviço privado aqueles que dispõem de uma boa condição financeira. Ou seja, os direitos sociais tornam-se mercadorias e o movimento econômico restringe a esfera social da cidadania em favor da projeção do mercado. Essa nova tendência teórica e política de ordenamento do mundo capitalista

[...] questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal. Menos Estado e mais mercado é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção de liberdade individual. (AZEVEDO, 2001, p.11).

Neoliberalismo e educação

Ao contrário do que pregava o liberalismo clássico (que tinha por base a defesa da liberdade do indivíduo), o neoliberalismo reduziu o indivíduo a um mero consumidor, quando o que passa a ser priorizado não é a liberdade da pessoa, mas a liberdade econômica das grandes organizações que detêm o poderio financeiro mundial. E o que isso tudo tem a ver com a educação? Segundo Marrach (1996), a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação ao

- preparar o indivíduo para adaptar-se ao mercado de trabalho, justifi-

³ A chegada ao poder dos governos de Thatcher e Reagan ocorreu sob a égide da supremacia do mercado. Deu-se início a uma ofensiva política e social, cujo principal objetivo era destruir o conjunto das instituições e das relações sociais que, pretensamente, teriam engessado o capital no primeiro mandato de Roosevelt (EUA). Houve uma liberalização e desregulamentação financeira que conduziram a um crescimento muito rápido dos ativos financeiros. Essas reformas estruturais de liberalização, desregulamentação e privatização realizaram-se no sentido de restaurar o poder de dominação capitalista, objetivando fundar uma economia de mercado integrada globalmente.

cando que o mundo empresarial necessita de uma força de trabalho qualificada para competir no mercado nacional e internacional;

- fazer da escola um meio de transmissão da ideologia dominante e dos princípios doutrinários do neoliberalismo, a fim de garantir a reprodução desses valores;
- incentivar o funcionamento da escola de forma semelhante ao mercado, adotando técnicas de gerenciamento empresarial, pois são mais eficientes para garantir a consolidação da ideologia neoliberal na sociedade.

Percebe-se que o discurso educativo neoliberal configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas da teoria do capital humano,⁴ em que a educação é definida como uma atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho.

O discurso utilizado, no entanto, para definir o papel da educação numa perspectiva neoliberal, é diferente daquele utilizado pela teoria do capital humano. Nos anos 50 e 60, a educação era considerada um investimento (individual e social), e, para aqueles que tivessem acesso a ela, o mercado daria conta de gerar uma multiplicação de oferta de empregos e um aumento geral da riqueza. Estudar significava, portanto, garantir um lugar num mercado de trabalho em permanente e ilimitada expansão.

Porém, com os limites estruturais do fordismo e o esgotamento das condições políticas e econômicas que garantiam a sua reprodução ampliada, o neoliberalismo impõe um outro desafio à educação: formar para que os indivíduos

tenham competências num mercado de trabalho cada vez mais restrito, quando “os melhores”, e somente eles, conseguirão ter sucesso econômico (ou uma oportunidade de emprego).

Sendo assim, no enfoque neoliberal, cabe à educação o papel de legitimar novos e velhos processos de exclusão verificados também no contexto social. Para isso, devem difundir-se no interior do sistema educacional as relações mercantis de concorrência, isto é, “no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança”. (MARRACH, 1996, p. 43). Trata-se da crescente subordinação da educação ao econômico e da transformação da própria educação em mercadoria, quando pais e alunos passam a ser vistos como consumidores, e o conteúdo político da educação é substituído pelos direitos do consumidor.

Os neoliberais acreditam que o poder público pode e deve dividir ou transferir para o setor privado as suas responsabilidades na área da educação, favorecendo, com isso, o aquecimento do mercado e a melhoria na qualidade dos serviços educacionais. É o que se chama *privatização do ensino*. Os pais, como consumidores, têm direito de matricular seus filhos numa escola que melhor contemple seus interesses; esse movimento gera uma disputa entre as escolas (competição), no sentido de oferecer um melhor “produto” (educação) aos seus “consumidores” (pais e alunos), o que acaba por qualificar o processo educativo.

Porém, quando se delega a oferta escolar para a iniciativa privada, ocorre uma fragilização e desagregação da escola pública (minimizando a garantia de acesso à educação como direito de todos), e modifica-se o padrão do ensino público (uma educação que contemple a diversidade), pois existe a necessidade de adequar o currículo às exigências do mercado (mais treinamento e menos formação escolar *stricto sensu*). Ou seja,

⁴ A teoria do capital humano colocou de forma precisa e unidirecional a relação entre educação e desenvolvimento econômico, no contexto histórico de um capitalismo baseado num modo de regulação fordista. Sob essa perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de forma particular, contribui para incrementar o ingresso individual de quem o possui. (GENTILI, 1995).

quando o Estado privatiza a escola pública ⁵, nega, de certa forma, o direito à educação à maioria da população, aprofundando os mecanismos de exclusão social aos quais estão submetidos os setores populares.

O discurso educacional neoliberal está centrado na expressão *qualidade total* ⁶, que à primeira vista aparenta: excelência no ensino e na pesquisa; professores competentes; alunos aptos para ingressarem no mercado de trabalho; currículo com conteúdos científicos e tecnológicos atualizados. Representa, no entanto, mais um ponto de vista empresarial do que educacional, visto que traz em seu bojo um raciocínio tecnicista baseado na produtividade e objetivando a performatividade na educação. A “escola de qualidade” defendida pelos neoliberais, é aquela que apresenta um ensino e uma gestão eficiente para competir no mercado, referendando a idéia de que o aluno é um consumidor do ensino e o professor um profissional bem treinado, tendo como principal incumbência preparar os educandos para, mais tarde, inserirem-se no mercado de trabalho. ⁷

A homogeneização dos conteúdos, a utilização de uma prática pedagógica voltada para o “saber fazer” (ou pelos menos fornecer as bases instrumentais para a aquisição do saber fazer) e a implementação de uma política de avaliação nacional (com o objetivo de mensurar o

desempenho dos alunos e, conseqüentemente, do sistema educacional vigente) são ações que visam a garantir o controle e a efetivação da proposta educativa neoliberal. Em outras palavras, no modelo educacional proposto pelo neoliberalismo, “a escola que na origem grega designava o *lugar do ócio*, é transformada em um grande negócio”. (SHIROMA et al., 2004, p.120).

Segundo Candeias (1995, p.167), “o que se percebe é que para as massas, para o comum das pessoas, aprender a ler, escrever e contar [...] é mais do que suficiente para o papel que delas se espera: o de subordinados”. Quando se querem subalternos eficientes (tanto nas empresas como na sociedade), pessoas que saibam apenas acatar e cumprir ordens, sem muita iniciativa e criatividade, adotam-se práticas pedagógicas que defendem a simplificação e o pragmatismo dos conteúdos, como forma de expansão massiva dos setores com necessidades de mão-de-obra barata e com pouca formação. Ou seja, o currículo deve apenas informar e não formar a massa.

Apesar de o modelo neoliberal basear-se na desigualdade social, a escola vende a idéia de que o sucesso depende do empenho e desempenho de cada um, reforçando a lógica de que, numa sociedade moderna, só vencem os melhores, e que, se o aluno não conseguiu atingir os resultados esperados, a culpa não é da escola

⁵ No livro escrito por Regina Magalhães de Souza, intitulado *Escola e juventude*, a autora faz uma reflexão interessante sobre o que está acontecendo com a escola pública nos dias de hoje. Afirma que a escola tem-se caracterizado pela efetiva ausência de um projeto educativo que lhe dê substância e fundamento, bem como pela fragilidade de integração de seus alunos com a organização. A principal habilidade desenvolvida na escola resume-se no desenvolvimento da capacidade do indivíduo de, pelo exercício do pensamento instrumental, adaptar-se a um meio social de regras instáveis. “Em síntese, não é mais o disciplinamento da força de trabalho o que promove a escola, mas a adaptação do indivíduo à instabilidade, à ausência de autoridade e de critérios, à prevalência dos interesses individuais sobre os coletivos, ao descrédito da justiça e da lei, característicos da vida contemporânea”. (SOUZA, 2003, p. 183).

⁶ Esse conceito tem sido muito utilizado por representantes empresariais no tocante à redução de custos, aumento da produção, diminuição da mão-de-obra, aumento da produtividade e, portanto, ao lucro empresarial.

⁷ Nesse sentido, cabe aqui uma ressalva feita por Marrach (1996): mesmo que o discurso neoliberal aponte que a educação tem o papel estratégico de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, a revolução tecnológica tem ocasionado um grande índice de desemprego estrutural, o que nos remete a pensar que a escola não está conseguindo cumprir nem mesmo as funções primordiais atribuídas a ela pelo modelo neoliberal. Souza (2003) diz que a escola não está mais conseguindo formar e disciplinar a força produtiva como acontecia nos anos 70 e 80. “Em meio ao crescente desemprego e à grande competição por postos de trabalho, o próprio mercado tem se encarregado de formar sua mão-de-obra.” (SOUZA, 2003, p. 10). E acrescenta: “Uma vez que as possibilidades de inserção profissional estão cada vez mais limitadas, cabe lembrar que o grau de escolaridade é necessário, mas não suficiente para garantir a ocupação; [...] a seleção do mercado de trabalho caracteriza-se por um credencialismo que remete para segundo plano o conhecimento e as formações escolares, fazendo da escola regular não a agência formadora de mão-de-obra, mas uma mera distribuidora de certificados.” (p. 36-37).

(ou da sociedade), mas dele, que não teve competência para atingir os objetivos propostos.

A educação tem grande importância para o projeto neoliberal, pois legitima a desigualdade (base do sistema econômico capitalista). Partindo do pressuposto de que a educação possibilita aos alunos as mesmas oportunidades, a educação prova que a desigualdade é eticamente justa, por ser uma opção individual. O maior problema é que esse discurso desmonta toda e qualquer possibilidade de construção de um espírito solidário e cooperativo entre as pessoas, acirrando cada vez mais a disputa e a competição, o que contribui para o reforço da ideologia excludente pregada por esse modelo econômico.

A educação no Brasil

No fim dos anos 80 e nos anos 90, começaram a circular, no meio educacional, palavras como: qualidade total, modernização do ensino, adequação ao mercado de trabalho, competitividade, eficiência e produtividade, fruto da ideologia neoliberal. Atribuiu-se à educação a responsabilidade de dar sustentação à competitividade do país, pois, enquanto consenso mundial, disseminou-se a idéia de que para “sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”. (SHIROMA et al., 2004, p. 54).

Documentos provenientes de organismos internacionais como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC),

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social (ALADIS), propalaram soluções consideradas cabíveis aos países em desenvolvimento, no que tange tanto à educação quanto à economia.

A partir da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990), realizada em Jontiem (Tailândia), financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o PNUD e BM, ficou acordado com representantes de diversos governos e entidades não-governamentais, associações profissionais e educadores do mundo inteiro, que todos se comprometeriam em garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos do seu país. (MELO, 2004).

A Educação Básica deveria dar conta de atender as *necessidades básicas da aprendizagem*⁸, visando: à redução da pobreza; ao aumento da produtividade dos trabalhadores; à redução da fecundidade; à melhoria da saúde, além de dotar as pessoas de atitudes necessárias para participar plenamente da economia e da sociedade. Ou seja, investir na educação básica contribuiria para formar trabalhadores mais adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem grandes dificuldades, atendendo assim, a nova demanda do mercado globalizado.⁹

Essas reformas consistem na retomada dos pressupostos liberais, impondo aos países em desenvolvimento diretrizes políticas de ajuste estrutural conveniente aos interesses do capital estrangeiro, como: redução dos gastos públicos

⁸ Esse conceito refere-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, às capacidades, aos valores e às atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) sobrevivência; 2) desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) vida e um trabalho digno; 4) participação plena no desenvolvimento; 5) melhoria na qualidade de vida; 6) tomada de decisões informadas; 7) possibilidade de continuar aprendendo. (SHIROMA et al., 2004).

⁹ Essas proposições também foram explicitadas no Consenso de Washington (1989), reunindo nos EUA, técnicos do BM, do FMI e do BIRD, com o objetivo de discutir as reformas econômicas e educacionais que deveriam ser adotadas pelos países em desenvolvimento.

com os setores sociais; uniformização e integração dos países às políticas econômicas globais; restrição da criação científica e tecnológica para os países pobres; e um investimento na educação, principalmente, com o objetivo de proporcionar à população a aquisição de competências, habilidades e valores mínimos necessários ao mercado.

No caso do Brasil, a implementação dessas políticas internacionais teve início no governo Itamar Franco, a partir da elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos*.¹⁰ Foi, porém, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que a reforma anunciada se concretizou. Essas reformas educacionais realizaram-se “como elemento do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização do capital”. (MELO, 2004, p. 163). Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), uma lei de educação que objetivou a aquisição de novas competências e habilidades pelos indivíduos, no intuito de promover a uniformização da integração global do mercado.

Segundo Demo (1997), a nova LDB possibilitou alguns avanços, mas também retrocessos à educação nacional. Com relação aos avanços, o autor ressalta: a integração da educação infantil como parte do sistema educacional; a obrigatoriedade da escolarização no Ensino Fundamental, ligada a padrões de qualidade (embora não sejam claramente explicitados); ênfase na gestão democrática (pedagógica e administrativa); avanço na concepção de educação básica (vista como sistema de educação e não de ensino); institucionalização da *Década da Educação*.¹¹

Com relação aos “ranços” da Lei, Demo (1997) comenta: que, apesar de introduzir alguns componentes atualizados e interessantes, a Lei não é inovadora, predominando no seu corpo uma visão tradicional que impede a percepção de quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população; referenda a aquisição e não a construção do conhecimento, contrariando as modernas teorias de educação; apesar do avanço nos processos avaliativos do rendimento escolar, nem sempre a aprendizagem é o fim maior, passando a idéia de que o aluno tem de progredir a qualquer custo; a valorização do magistério não acontece no sentido de melhoria, tanto do salário quanto da formação continuada dos professores; a formação docente não é pautada no ensino, pesquisa e extensão, mas na aplicação prática do conhecimento.

Quanto à atual LDB, “trata-se de um saber pensar que, de maneira alguma, basta-se com o pensar, pois sua razão de ser é a de intervir” (DEMO, 1997, p. 78), estabelecendo uma relação muito próxima entre educação e qualificação profissional, faltando-lhe a percepção da importância da educação como processo de humanização e reconstrução social.

Nesse contexto, a proposta educativa referendada pela lei máxima da educação em nosso país tem provocado, entre outras coisas, o desmonte dos sistemas educativos públicos, e estimulado a privatização do ensino de forma competitiva; restringido e separado os diferentes níveis de ensino (dificultando, inclusive, o acesso ao conhecimento). Ou seja, por meio da desregulamentação dos critérios legais, foi ampliado o setor educativo privado, fazendo com que a oferta escolar pública fosse deslocada para

¹⁰ A partir desse plano, o Brasil traçou as metas locais (contemplando aspectos referendados no acordo firmado em Jontiem), acenando aos organismos internacionais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado.

¹¹ A *Década da Educação* consiste num documento que apresenta uma série de propostas para a educação brasileira, para serem cumpridas a partir da publicação da LDB e num prazo de dez anos, como: matrícula de todos os educandos no Ensino Fundamental a partir dos 7 anos; oferta de cursos presenciais e a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; realização de programas de capacitação para todos os docentes em exercício; integração de todos os estabelecimentos de educação fundamental no sistema nacional de avaliação do rendimento escolar; esforço no sentido de transformar as escolas da rede urbana em escolas de tempo integral; admissão somente de professores habilitados em nível superior ou pela escola normal.

a particular, desresponsabilizando, assim, o Estado da tarefa de educar.

Essa estratégia de desresponsabilização do Estado para com a educação está contribuindo para a redução de ofertas dos serviços educacionais ao povo brasileiro, uma vez que, ao ser transferida para a esfera do mercado, a educação deixa de ser direito universal e passa a ser condição de privilégio (torna-se seletiva e excludente), na medida em que só alguns conseguem ter acesso ao e manter-se no sistema educativo.

Por meio de entidades públicas não governamentais, o Estado convoca a iniciativa privada a compartilhar das responsabilidades pela educação, reafirmando a velha tese da social-democracia de que se a educação é uma questão pública não é necessariamente estatal. (SHIROMA et al., 2004, p.116).

Educação e cidadania: reflexões finais

De acordo com Schugurensky (1999), ao longo da história da humanidade tem-se observado a existência de inúmeras definições do conceito de cidadania, pois são várias as maneiras de abordar dinâmicas de inclusão e exclusão, de entender o que é considerado direito e/ou responsabilidade de um indivíduo na sociedade. “Na tradição liberal, a noção de cidadania se refere às expectativas e à normatividade que regem as relações entre indivíduos e Estado-nação”. (SCHUGURENSKY, 1999, p. 189). Desde o pós-guerra, a cidadania apóia-se não só nos direitos políticos, como também nos civis e sociais (teoria de Marshall). Na atualidade, a cidadania ganha um caráter universal quando o poder arbitrário do Estado é detido tanto pelas leis como pela restrição imposta a ele pelo poder dominante. A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU estabeleceu os princípios

básicos do cidadão visando à consolidação do Estado de Bem-estar social.

Em contrapartida, sob a influência do modelo neoliberal, o “conceito de cidadão compete com o conceito de consumidor ou cliente” (SCHUGURENSKY, 1999, p. 189), ou seja, o que antes era centrado em direitos inalienáveis do indivíduo passa a ser substituído por um discurso que privilegia a competitividade, a individualidade e a eficiência, tendo em vista satisfazer as exigências do mercado e da economia mundial.

Como já foi dito anteriormente, a educação, que, nos diferentes momentos históricos, esteve ligada a uma determinada visão social, foi usada para se ganhar espaço e projeção na sociedade. Isso se deve ao fato de que o projeto de educação revela um tipo de interesse a ser defendido, ou seja, traz em seu bojo a defesa de uma concepção de sujeito e de sociedade que se pretende implementar. Segundo Freire (1998, p. 28), a partir do sistema educativo adotado por um país, pode-se contribuir para a reprodução de uma ideologia dominante ou trabalhar a favor da emancipação de uma sociedade, “quando se reforça a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Na proposta educativa referendada pela lógica neoliberal (onde as práticas sociais estão alicerçadas numa relação meramente econômica), a concepção de sociedade e de cidadania que vem à tona é aquela que prima pela ética utilitarista, pelo individualismo, pela exclusão e pela competitividade. Dito de outra forma, quando as políticas educacionais implementadas são fruto de uma ideologia onde “a educação é condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital” (CRUZ, 2003, p.16), ideais como igualdade de oportunidades, participação e autonomia passam a ser subordinados à lógica racional do mercado, e as reformas na área educacional ficam reduzidas ao cumprimento de objetivos que atendem, prioritariamente, ao imperativo econômico.

No entanto uma forma de se romper com esse ciclo de crueldades e de marginalização social imposto pela lógica neoliberal é acreditar

e lutar por um outro modelo de educação; uma educação comprometida com a formação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel social, pautada na construção democrática e no diálogo.

A Educação Popular surge em contrapartida a esse modelo de educação neoliberal; fundamentando-se nos princípios de uma educação emancipatória e humanizadora, em que a razão de ser do ato de educar não é apenas capacitar os indivíduos (por meio de transferência de conhecimentos) a viverem e se adaptarem ao mundo em que vivem, mas de torná-los conscientes. Atribuir à educação uma finalidade utilitária, destinando-a à formatação e adaptação das pessoas à sociedade, é algo muito cruel. “Ainda que represente uma escolha de saberes, de sentidos, de significados, de sensibilidades e de sociabilidades, entre outras, a educação não pode preestabelecer de maneira restrita modelos de pessoas”. (BRANDÃO, 2003, p.21).

A implementação de uma educação comprometida com a mudança social tem um importante papel a cumprir, pois auxilia na promoção e aquisição de saberes e competências necessárias, para que as pessoas possam participar dos processos de deliberação e de tomada de decisões na sociedade, resgatando o direito de serem cidadãos na plenitude da palavra.

Investir numa educação que se alinhe com os interesses e os projetos da sociedade como um todo, que promova o desenvolvimento de sujeitos com capacidade de analisar criticamente a realidade e transformá-la (de forma a garantir igualdade social), é urgente, principalmente quando se deseja construir um mundo digno e humano, que privilegie o “ser” em detrimento do “ter”, que promova a solidariedade, a compaixão e o amor incondicional entre todos os povos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores

Associados, 2001. v. 56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

CANDEIAS, Antônio. Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. *Revista Educação & Realidade*, v. 20, n.1, jan/jun. 1995.

CRUZ, Rosana Evangelista. *Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão do capital internacional?* Curitiba: UFPR, 2003.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. *Revista Educação & Realidade*, v. 20, n.1, jan./jun. 1995.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

McLAREN, Peter. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, Adriana Almeida Sales. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina*. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

OZGA, Jenny. *Investigação em políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHUGURENSKY, Daniel. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública. In: SILVA, Luiz Heron. *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Regina Magalhães de. *Escola e Juventude: o aprender a aprender*. São Paulo: Educ/Paulus, 2003.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Recebido em 26/11/2007 e aceito para publicação em 2/4/2008.

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS COMO REFLEXO DOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS E CULTURAIS BRASILEIROS

THE VIOLENCE IN THE SCHOOLS AS A REFLEX OF THE HISTORICAL AND CULTURAL BRAZILIAN ANTECEDENTS

Ione da Silva Cunha NOGUEIRA¹

RESUMO

A violência nas escolas, embora não seja um fato novo, em razão do seu recrudescimento tem sido alvo da preocupação de todos os que se encontram envolvidos, ou são atingidos pelo problema, especialmente nas escolas públicas. Trata-se de um problema que não pode ser analisado de maneira deslocada da sociedade em que está inserida a escola, mas deve ser visto como um caso específico, que possui suas particularidades. Este artigo busca trazer à tona essa questão relacionando-a diretamente com a herança cultural e política brasileira por meio de um apanhado histórico do desenvolvimento do sistema educacional. Procura assim, compreender de que forma a negação de acesso à cidadania pode fazer com que a falta de vínculos do indivíduo com a sociedade e a escola o impeçam de se perceber enquanto cidadão.

Palavras-chave: Violência nas Escolas; Cultura Brasileira; Cidadania.

ABSTRACT

Even though the violence in the schools is not a new fact, due to its worsening it has been object of concern of all who find themselves involved or who are concerned by the problem, especially in the public schools. It is a problem that cannot be analyzed apart from the society in which the school is inserted, but it should be seen as a specific case, that has its particularities. This article aims to bring this subject to the surface, directly relating it with the Brazilian cultural and political inheritance through a historical summary of the development of the educational system. Thus, it tries to understand how the denial to the access to citizenship can make the lack of bond between the person and the society and the school stop one from perceiving oneself as a citizen.

Keywords: *Violence in the Schools, Brazilian Culture, Citizenship.*

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista/Campus de Marília – SP. Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Paulista/Campus de Assis – SP. E-mail: <ionescn@hotmail.com>.

Pode-se dizer que vivemos em uma sociedade que chega a pontos extremos de violência.

Como não poderia deixar de ser, esse problema reflete-se também nas escolas, principalmente nas públicas, que atendem à grande parte da população que se encontra à mercê de tais acontecimentos, experimentando e submetendo-se aos efeitos da chamada violência urbana, a qual, em muitos casos, ultrapassa os muros das escolas.

O problema de violência que presenciamos no interior das escolas não pode ser analisado de maneira deslocada do contexto histórico, social e político em que está inserido. Este artigo tem como objetivo realizar uma análise histórica e cultural dos antecedentes educacionais brasileiros, na tentativa de buscar uma melhor compreensão de sua influência na violência nas escolas.

No Brasil, a transição do regime militar à democracia trouxe ao cenário político novos valores e perspectivas. Dentre eles, a questão da construção da cidadania. A organização da sociedade civil, na reivindicação de seus direitos, confirmou tal questão, trazendo para discussão os direitos e deveres dos indivíduos, em busca da legitimidade de sua cidadania.

Imagina-se que as novas leis promulgadas no processo de consolidação democrática, quando se relacionam à educação, venham atender às demandas da sociedade na garantia dos direitos.

Tanto a Constituição Federal (1988), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), propõem que a educação para a cidadania seja o objetivo dos educadores.

A realidade vivenciada nas escolas brasileiras, entretanto, tem sido bem diferente. Crianças, adolescentes e jovens têm sido excluídos direta ou indiretamente do direito à educação.

Herança cultural da política educacional brasileira - A educação no Brasil colônia

Para compreender a relação que o indivíduo mantém com a escola, é importante entender quais os traços da herança cultural escolar que nossa sociedade traz consigo desde os tempos da colonização.

De acordo com Romanelli (1988), a herança cultural influi sobre os valores e escolhas da população que procura a escola. Por isso, parece essencial, para a compreensão do assunto, fazer uma breve recomposição histórica dos primeiros passos tomados com relação à educação no Brasil.

Desde os tempos coloniais, havia grande dependência cultural da Colônia em relação a Portugal. Romanelli (1988) caracteriza a cultura brasileira como possuidora de total falta de enraizamento que, desse modo, gera um comportamento intelectual totalmente “destituído de conteúdo e sentido”, ocorrendo, assim, a simples reprodução do “aspecto formal do modelo cultural”. (p. 34)

Schelling (1991), entretanto, atribui essa atitude ao fato de a organização social e cultural dos índios brasileiros não estar, na época, suficientemente desenvolvida, conforme outras culturas da América Latina, como por exemplo, México ou Peru, não conseguindo, portanto, manter-se ao longo do período de conquista e colonização, nem constituir-se na base de uma autêntica cultura nacional.

O modo como se processou a colonização no Brasil gerou ambigüidade de propósitos na evolução da sociedade e do sistema educacional, duplamente observada pela acentuada dicotomia entre valores reais e valores proclamados.

Romanelli (1988, p.23), apropriadamente, aponta que essa duplicidade marcou nossa herança cultural, especialmente no que se refere à parte “transmitida pela ação de nossas escolas,

propensas a importar modelos alienígenas de pensamento e ação pedagógicos.” Ou seja, uma cultura importada, que trouxe consigo imposições e modelos que não se encontravam relacionados com a realidade local, formando um sistema educacional que não esteve aberto à possibilidade de criação e de inovação.

Entre os primeiros líderes da sociedade colonial encontravam-se fidalgos, senhores de engenho e sacerdotes, e, conforme relata Azevedo (1971), além do título de nobreza e do fato de serem proprietários de terras, o que determinava a ascensão social era a instrução. E essa, no Brasil colônia, encontrava-se exclusivamente a cargo do clero, representado pelos jesuítas. Com o modelo educacional que foi trazido para o Brasil com esses clérigos, pretendia-se formar um *espírito ilustrado* e não um *espírito criador*.

De acordo com o costume da época nas famílias abastadas, o primogênito seria o herdeiro das terras e, portanto, deveria acompanhar o pai para aprender a lidar com elas. O segundo filho deveria estudar na Europa e trazer o título de “doutor”, ficando ao terceiro reservado o exercício do sacerdócio, assegurando assim a manutenção do poder da família nas diversas atividades.

Assim, Azevedo (1971, p.280) descreve que:

a formação intelectual que esses jovens recebiam era eminentemente literária, orientada não para a técnica ou para a ação, mas para o cuidado da forma, adiestramento na eloquência e exercício das funções dialéticas do espírito.

Desse modo, essa educação formava tão somente “letrados, imitadores e eruditos, cujo maior prazer intelectual consistia no contato com os velhos autores latinos.” (p. 281)

Além de ser uma educação elitista - pois era concedida apenas à classe financeiramente privilegiada e vetada às mulheres e aos primogênitos -, não atingia as necessidades relacionadas à realidade da Colônia.

Para Romanelli (1988), o conteúdo cultural caracterizou-se principalmente por incorporar o espírito da Contra-Reforma, concentrando-se na reação contra o pensamento crítico, apegando-se à valorização da Escolástica, como método e como filosofia, dando ênfase à autoridade da Igreja ou dos antigos, incentivando exercícios intelectuais que teriam a finalidade de fortalecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos.

Os usos e costumes, a religião e a mentalidade da nobreza foram importados para a Colônia, sem que se notasse uma realidade totalmente diferente da existente aqui. Com essa mentalidade, “a liberdade se tornou sinônimo de ociosidade e o trabalho qualquer coisa de equivalente à servidão”. (AZEVEDO, 1971, p. 282). Estabeleceu-se, então, uma forte relação entre trabalho e escravidão.

Conforme a percepção do autor, a educação brasileira era modelada pela Metrópole, que não se mostrava pronta a aceitar um espírito crítico de análise preparado para a pesquisa e experimentação.

Romanelli (1988, p.34) define esse sistema de ensino como “desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho; uniforme e neutro”, incapaz, dessa forma, de contribuir para uma real mudança estrutural na vida social e econômica do Brasil naquele momento.

Como as atividades de produção na época não exigiam preparo, tanto no que se relacionava à administração, quanto à mão-de-obra, era difícil perceber a utilidade prática do ensino numa economia fundamentada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

Pode-se dizer que os objetivos da educação jesuítica ajustaram-se perfeitamente aos interesses da camada dominante da população, pois, se por um lado, não perturbava a estrutura vigente - o que era conveniente para a minoria que se utilizava do ensino -; por outro, contava com a condescendência do restante do povo que, encontrando-se totalmente excluído do sistema, não conseguia perceber a necessidade de mudanças.

Assim, por muito tempo o Brasil permaneceu alienado das necessidades locais, com seu olhar voltado para a Europa, totalmente dominado por uma cultura intelectual que não lhe pertencia, e que não condizia com a realidade de seu povo.

Esse tipo de educação passou a ser símbolo de *status* e contribuiu de maneira expressiva para a construção das estruturas de poder na colônia. Isso é fácil de ser percebido, uma vez que seus primeiros representantes junto à Corte foram os filhos dos senhores de engenho, que, educados pelos jesuítas, desfrutavam de condição privilegiada.

Carvalho (1973) indica que, com a expulsão dos jesuítas, a instrução pública, tanto em Portugal quanto nas Colônias, foi duramente atingida. Os colégios mantidos pela Companhia de Jesus desapareceram, o que foi, num primeiro momento, extremamente prejudicial à educação, pois eram os principais centros de ensino. Levando-se em consideração que transcorreu um período de treze anos, desde a expulsão dos jesuítas do sistema de ensino até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema vigente, compreende-se por que o que deveria vir como uma reforma que trouxesse benefícios veio a ser motivo de fracasso para o sistema educacional.

Durante esse período, Portugal procurava um novo tipo de ensino, “uma nova moda de estudos com o raciocínio no lugar da semelhança”. (CARVALHO, 1973, p. 83)

Mesmo nessa busca por mudanças e na tentativa de implementação de um novo sistema de ensino, podem-se perceber particularidades relativas a Portugal. É preciso acrescentar que o iluminismo português foi bem diferente do iluminismo francês. Enquanto este foi essencialmente revolucionário, anti-histórico, laico, o primeiro foi principalmente “progressista, reformista, nacionalista e humanista ... essencialmente cristão e católico.” (CARVALHO, 1973, p. 85)

O Edital de 7 de maio de 1746 do Reitor do Colégio das Artes de Coimbra retrata bem o

espírito que permeava a educação da época, pois determina que

nos exames, ou lições, conclusões públicas ou particulares não se ensine defesa ou opiniões novas pouco recebidas, ou inúteis para o estudo das ciências maiores como são os de Renato Descartes, Gassendo, Newton e outros e nomeadamente qualquer Ciência que defenda os átomos de Epicuro, ou negue as realidades dos acidentes eucarísticos, ou quaisquer conclusões opostas ao sistema de Aristóteles, o qual nestas escolas se deve seguir como repetidas vezes se recomenda nos estatutos desse Colégio das Artes. (CARVALHO, op. cit. p.86)

Desse modo, as mudanças não vieram a transformar de maneira significativa o sistema já existente. Os critérios para o novo modelo de ensino estavam condicionados aos ideais de uma sociedade “cristã e civil”, de acordo com o ensinamento jesuítico presente até então. O “modernismo” proclamado pelos que defendiam as Reformas Pombalinas foi moderado e dava mais ênfase aos métodos do que à essência, buscando apenas uma nova fórmula de ensinar conteúdos e matérias antigas.

Os jesuítas, porém, continuaram com seus colégios e seminários para formação de sacerdotes, e os que se formavam nesses colégios eram recrutados para lecionar nas aulas régias, introduzidas com a reforma pombalina. Assim, o ensino de um modo geral continuou a se orientar pelos mesmos objetivos religiosos e literários e a se concretizar com os antigos métodos pedagógicos, extremamente voltados ao apelo, à autoridade e à disciplina severa; e, de acordo com Sodré (1970, p.90), “tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos.”

Conforme a descrição de Romanelli (1988), a presença de D. João VI, cerca de 12 anos na

Colônia, proporcionou a infra-estrutura necessária às atividades culturais. Com a montagem da primeira gráfica, tornou-se possível a publicação de livros e jornais; houve também a inauguração de museus, teatros, biblioteca, do Jardim Botânico, da Academia de Belas Artes e algumas mudanças que, pelas circunstâncias, podem ser consideradas significativas no ensino, principalmente no que se refere à criação dos primeiros cursos superiores (não teológicos) na Colônia.

É importante salientar que esses cursos, apesar de terem sido organizados basicamente no esquema de aulas avulsas, passaram a dar um sentido profissional prático ao ensino, desvinculando-o do ensino religioso. Também era claro o objetivo de proporcionar educação à elite aristocrática e nobre da Corte, pois a preocupação com o ensino superior foi excessiva, havendo um abandono quase total dos demais níveis de ensino, o que leva a entender que não havia um forte interesse em promover mudanças efetivas no sistema educacional, mas simplesmente adequá-lo às necessidades da nova situação vivida naquele momento.

Observa-se que essas medidas não correspondiam às principais necessidades da Colônia, por isso não criaram as bases de atividades técnicas e culturais que pudessem contribuir para a construção de uma autonomia cultural brasileira.

O Império e as novas exigências para a educação

Nem mesmo a independência política trouxe mudanças significativas para o sistema de ensino. De acordo com Costa (1969, p. 203), na realidade ocorreu “uma simples transferência de poderes dentro de uma mesma classe”, pois, a responsabilidade de direção do ensino foi entregue “aos proprietários de terras, de engenhos e aos letrados”. Desse modo, os letrados assumiram uma posição extremamente importante, pois em sua maioria passaram a ocupar os cargos administrativos e políticos.

A preocupação passou a ser então a educação dos letrados para assumirem tais cargos. O ensino superior era representado, sobretudo, pelas Faculdades de Direito, que passaram a fornecer pessoal qualificado para o exercício dessas funções. Porém, conforme a percepção de Schelling (1991, p.55), esses “bacharéis sob a influência de idéias subversivas e igualitárias da burguesia européia, dedicavam-se ao jornalismo, a retórica e a debates parlamentares”.

Mas, de acordo com Romanelli (1988), no século XIX pôde-se notar no Brasil uma estratificação social bem mais complexa do que a existente no período colonial. Surge nesse período uma camada intermediária representada por artesãos, pequenos comerciantes e burocratas que tinham certo comprometimento político, pois trabalhavam para o Governo. E foi nessa camada intermediária que surgiram os indivíduos ligados ao jornalismo, às letras e, principalmente, à política. A partir desse momento, surge uma diversidade na demanda escolar, pois o instrumento de ascensão que essa camada intermediária possuía era justamente a escolarização.

As classes intermediárias eram dependentes das classes superiores e dos favores distribuídos por elas, em troca de serviço prestado. Devido a sua dependência, identificavam-se com as classes superiores e consideravam a atividade intelectual como um símbolo de *status*.

E, talvez, exatamente por isso, essa classe tenha-se utilizado da atividade intelectual como meio de ascensão social, não se importando com a utilidade ou não dos conteúdos desses ensinamentos. O desejo dos integrantes dessa classe intermediária era o de se colocar em igual nível ao da classe dominante, pois aceitava seus padrões e desejava igualar-se a eles. Assim também na Colônia o pensamento sobre o Império ligava o trabalho à escravidão, tornando-o algo humilhante e não desejável como conteúdo de aprendizagem.

Dessa maneira, a educação do período imperial permaneceu nos mesmos moldes da

educação existente para as elites rurais. Poucas mudanças importantes ocorreram.

A chamada classe intermediária logo se deu conta de que estava diante de um conflito: apesar de estar ligada à classe dominante por motivos que lhe eram convenientes, por sua própria característica de classe burguesa encontrava-se ligada às idéias liberais que permeavam a Europa. Esse fato acabou concretizando-se, mais tarde, na abolição da escravidão e na proclamação da República. E, muito embora não tenham sido conseguidas da maneira como os militantes dessa classe preconizaram, vieram a acontecer, de certa forma, graças as suas lutas.

Conforme as idéias expostas por Schelling (1991, p.56), era grande o conflito entre as idéias liberais e a realidade do Império, formado por uma sociedade baseada no trabalho escravo. Era nítida a discrepância entre as idéias centrais do liberalismo europeu e a realidade presenciada no contexto nacional.

As idéias liberais, portanto, foram transformadas e adaptadas às condições do Império. As classes subordinadas demonstravam claramente não terem chegado a um consenso a respeito dessas idéias, pois os escravos se encontravam privados de instrução, e, portanto, de expressão política, e, por outro lado, a classe média, formada por homens livres, dependia de favores das classes dominantes, não podendo assim ir contra suas idéias de maneira categórica.

O conceito de democracia foi adquirindo um caráter eclético e arbitrário, imprevisível a partir do momento em que sua interpretação esteve vinculada aos compromissos e conveniências entre e dentro das classes médias e superiores. O país vivenciava, portanto, uma justaposição de uma ideologia modernizante progressista, em um meio arcaico e retrógrado.

Desde o império, o ensino secundário assumiu um caráter superficial e humanista, havendo uma verdadeira aversão ao ensino profissionalizante, sendo seu conteúdo elaborado em função do preparo de candidatos para ingresso no ensino superior.

De acordo com Romanelli (1988), em 1888, as escolas primárias atingiam apenas 1,78% da população, pois foram relegadas ao abandono, enquanto as classes dominantes pressionavam para que houvesse um ensino médio que preparasse seus filhos para ingressarem no ensino superior. Ainda, nesse tempo, a cultura transmitida pela escola era de teor aristocrático.

A situação de dependência deixou profundas marcas na formação cultural do Brasil, o que Schelling (1991) chama de “dupla determinação”. Para ela, essas marcas estão diretamente ligadas à questão de identidade nacional, que veio a se tornar um complexo problema, facilmente detectado na oscilação constante entre a reprodução e a rejeição dos modelos estrangeiros de desenvolvimento cultural. Trata-se de marcas detectadas ainda hoje, às vezes por intermédio de pedagogias importadas e que não se adaptam à realidade nacional, mas são modismos trazidos de fora e utilizados em detrimento do que é nacional e, muitas vezes, resultado de trabalho árduo.

Talvez devido a todos os aspectos relacionados à colonização e mencionados anteriormente, a cultura nacional não tenha conseguido ser construída com traços próprios do povo brasileiro.

A herança de um forte racismo, proveniente das idéias de que os índios e os africanos são seres inferiores, tem feito com que grande parte do povo seja excluída da participação democrática nos tempos atuais, apesar de grande parcela da população descender desses povos, dos quais apresentam características físicas. Nos tempos da colonização, os índios eram considerados irresponsáveis, ou seja, incapazes de exercer a cidadania, difíceis de serem adaptados ao mercado de trabalho capitalista por serem “preguiçosos” e “perigosos”, devendo ser exterminados, ou civilizados. Esse sentimento ainda perpassa as relações na sociedade brasileira, chegando mesmo a se concretizar no brutal assassinato de um índio ou nos massacres em aldeias.

A herança do racismo camuflado encontra-se presente em várias ramificações da sociedade. O preconceito atinge não somente os negros ou índios, mas é extensivo aos habitantes de favelas e de muitos outros segmentos da sociedade, estigmatizados não apenas pelas classes média e dominante, mas pelos próprios dominados.

Retornando à questão histórica, Schelling (1991, p.59) nos afirma que

[...] no processo de estratificação, as formas que foram transplantadas da cultura erudita das cidades européias estabeleceram-se como portadoras da "cultura oficial", enquanto que as formas subordinadas foram relegadas ao domínio do popular e do vulgar, colocadas numa relação de marginalidade em relação à história mundial.

Em termos mundiais, a própria Nação Brasileira foi, ao longo dos anos, relegada a segundo plano e à marginalidade, e isso se deve ao que a autora descreve como sendo um problema ligado à própria colonização brasileira. No século XIX, Portugal mostrou-se incapaz de efetuar as transformações sócio-econômicas com as quais a França e a Inglaterra estavam conquistando suas posições de centros dominantes da Europa, anteriormente privilégio de Portugal e da Espanha. Desse modo, a cultura Ibérica perdeu sua influência hegemônica, sendo relegada à marginalidade, tanto cultural quanto econômica. Portugal era visto, portanto, como um país atrasado em relação aos demais países europeus.

A nova Nação é assim, incorporada à civilização moderna, sob o estigma de ser constituída por "povos à margem da história" (portugueses, índios e negros).

Havia, portanto, quase que total ausência de opinião pública, reflexo da manutenção das estruturas sócio-econômicas herdadas da colônia. Tal fato é passível de ser constatado no pouco desenvolvimento das instituições de ensino primário, ensino técnico, e profissional de nível

superior, capazes de gerar uma camada instruída, em condições de submeter as explicações predominantes e de subdesenvolvimento a uma reflexão crítica. Tanto é verídico que no período pós-independência, cerca de 75% da população era analfabeta.

A República e as alterações no ensino público brasileiro

O advento da República não ampliou as possibilidades de participação cultural. Schelling (1991) mostra-nos que isso é comprovado na observação dos modelos transplantados e ornamentais da cultura erudita. Podemos chamá-los de ornamentais, porque não traziam em si nenhuma pretensão de conhecimento da realidade que pudesse garantir-lhes validade.

A Constituição de 1891 consagrou o sistema dual de ensino que se apresentava desde o Império, no qual a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional) ocorria de maneira visível.

Romanelli (1988) afirma que, durante a 1ª República, a população da zona rural representava maior número e, por isso, contribuiu na composição da demanda escolar. Essa parcela da população não considerava a educação importante, pois a economia era baseada na monocultura e no latifúndio, e utilizavam-se técnicas arcaicas de cultivo. Isso contribuiu para a permanência da velha educação acadêmica e aristocrática, dando-se pouca importância à educação popular. Podemos também perceber que a economia não exigia da escola uma maior demanda econômica de recursos humanos voltados para o mercado de trabalho.

Desse modo, até 1920, a educação foi um instrumento de mobilidade social, pois os estratos que manipulavam o poder político e econômico utilizavam-na como diferenciação de classe social. O padrão de ensino, nesse período, não

tinha uma função educadora para os níveis primário e médio e por isso não mereciam atenção do Estado.

A partir de 1930, com o início do período de transição da sociedade oligárquico-tradicional para a urbano-industrial, é criado o sistema nacional de educação, em princípio por meio da Reforma Francisco Campos e, depois, das Leis Orgânicas do Estado Novo. O ensino superior, porém, ainda permaneceu por muito tempo como monopólio das elites conservadoras.

O crescimento urbano fez com que houvesse um aumento na demanda social da educação e o ensino passou de aristocrático a seletivo, porque o sistema paralelo de ensino (como SENAC e SENAI), ajudou a manter o dualismo do sistema educacional, discriminando socialmente as populações escolares e fornecendo mão-de-obra à economia. Na visão de Romanelli (1988), esse sistema paralelo de ensino trazia contribuições para a economia e para a política, e oferecia o grau de produtividade desejada para a indústria. Mas mantinha um nível de treinamento e escolaridade baixos, evitando, assim, pressões sociais por melhorias salariais.

Desse modo, a seletividade do ensino e a predominância do ensino acadêmico sobre o técnico tornaram-se fatores que contribuíam com a própria ordem econômica.

Após a injeção de capital estrangeiro na economia nacional, os mecanismos tradicionais de ascensão da classe média foram extintos e foram criadas novas funções nas hierarquias ocupacionais das empresas que exigiam qualificação. O modelo de Universidade conglomerada não atendia mais à demanda econômica de recursos humanos. E a crise educacional dos anos 50 e 60 foi exatamente a crise da Universidade. O poder político, até o início dos anos 60, foi incapaz de neutralizar essa crise, e a Lei de Diretrizes e Bases (1961) atendeu mais a interesses de ordem política do que a interesses sociais emergentes e, até mesmo, a interesses econômicos. Nesse sentido, a defasagem educacional deixava de ser funcional para a estrutura de dominação vigente.

Conforme a percepção de Cunha (1991), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, foi o primeiro grande golpe dos privatistas sofrido pela escola pública de 1º e 2º graus, pois, ao propiciar a formação de sistemas estaduais de educação de competência muito ampla, concedeu aos empresários do ensino e aos grupos confessionais a oportunidade de assumirem o controle do sistema educacional.

Depois de 1964, com o golpe militar, a redefinição do processo político e do modelo econômico criou condições para o agravamento da crise no setor educacional. Houve nesse momento uma desintegração de fatores atuantes no sistema de educação, demonstrada numa polarização de interesses. Assim, os interesses sociais pressionavam o sistema para expandir as oportunidades, apesar de a estrutura do poder atuar refreando as inovações iminentes, e a política econômica adotada não permitir a expansão da oferta de ensino.

Para Romanelli (1988), a absorção da crise e a redefinição do modelo educacional foram realizadas em função da mudança de papéis desempenhados pelo setor da educação, na fase da retomada da expansão, e as pressões, tanto externas quanto internas, levaram o Governo a optar pela modernização do sistema educacional.

De acordo com a autora, somente em 1968 pode-se perceber a educação como fator de desenvolvimento, bem como se percebe o início de várias mudanças na sociedade e na economia.

Na época, foram assinados vários convênios entre o MEC e o AID (Agência Internacional de Desenvolvimento), trazendo, desse modo, não apenas capital estrangeiro para o sistema educacional brasileiro, mas entregando a reorganização desse sistema aos técnicos oferecidos pela AID. Esses convênios ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID. Tais acordos tiveram tantos protestos, que serviram ainda mais para agravar a crise educacional e tiveram como resultado, dentre outros, a Reforma do Ensino Universitário de 1968.

O governo militar optou, conforme Romanelli (1988), por um desenvolvimento baseado na dependência econômica, o que trouxe grandes conseqüências para vida política e social do país.

As modificações ocorridas no período que segue os anos 70 não contribuíram com importantes transformações do sistema educacional. As mudanças no 1º grau atenderam aos interesses das empresas. O ensino profissionalizante, da forma como foi estabelecido no período, fez parte de um desvio da demanda da Universidade, proposta pelo Estado. E a modernização determinada para as Universidades transformou-as, de certa maneira, em fornecedoras de pessoal qualificado para a grande empresa. Conforme a percepção de Romanelli (1988), os resultados que a Universidade e o ensino de modo geral proporcionaram nesse período apenas contribuíram para que o país se mantivesse na periferia do processo de desenvolvimento do capitalismo.

Para Cunha (1991), a lei 5.692/71 foi o principal instrumento político dos governos militares no tocante ao ensino de 1º e 2º graus. E, embora tenha vindo para direcionar o 2º grau a um ensino profissionalizante, não foi seguida pelas escolas privadas, que se mostravam interessadas na qualificação de seus alunos para o ingresso nos cursos superiores. Como conseqüência da aplicação de tais modificações, houve uma deterioração da qualidade do ensino na escola pública, que até hoje não foi superada.

Ao final dos anos 70 e início dos anos 80, o processo de redemocratização do país trouxe mudanças para a educação, que não foram suficientes para atender, de maneira satisfatória, a realidade nacional.

A eleição da Assembléia Constituinte, em 1986, e a elaboração de uma Constituição democrática traziam nova esperança para a educação. Porém, quase dez anos foram necessários entre a promulgação da Constituição (1988) e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei Federal nº 9.394/96). A LDB, apesar de ter trazido novas soluções a

determinados problemas, ainda deixa muitas brechas na questão educacional. Entre outras, continua insistindo na qualificação do educando para o trabalho, bem como aborda a questão de preparo para a cidadania, sem esclarecer a que tipo de cidadania se refere.

Podemos perceber a relação que essas questões mantêm com o fato de que o Brasil teve como característica de desenvolvimento uma dependência, tanto econômica quanto cultural, desde o princípio. O modelo cultural embutido num sistema educacional herdado dos jesuítas sofreu alterações apenas parciais durante o Império e a República, privando de instrução aqueles que contribuíam para o desenvolvimento econômico, os trabalhadores, e liberando os instruídos da obrigação de trabalhar. A cultura foi transformada em um atributo intelectual de superioridade e status.

Com o passar do tempo, as modificações econômicas e políticas não conseguiram transformar esse traço cultural transmitido por tantos anos ao povo brasileiro. A negação de acesso à cidadania, que no passado ocorreu com a maioria do povo brasileiro, tornou-se característica política e social do país. Ainda hoje a educação é excludente e elitista, mantendo um sistema dual entre os que irão para as melhores universidades e, conseqüentemente, terão condições de ocupar os melhores postos de trabalho, e os que obterão o diploma de cursos técnicos, de nível médio, na tentativa de melhores condições de vida.

Podemos observar aqui as cidadanias ativa e passiva. A primeira, com direitos e deveres, tem sido exercida pela minoria, como em vários momentos da nossa história de herança cultural, enquanto a cidadania passiva, outorgada pelo Estado e característica da cultura política brasileira, destina-se à grande massa da população, para a qual fica reservada a educação de segunda classe. Essas características que foram desenvolvidas no período inicial da República têm-se acentuado em nossos dias.

As reformas educacionais brasileiras, em geral, são o reflexo de nossa cultura,

freqüentemente defendidas na cúpula e sem a participação dos reais envolvidos no cotidiano escolar. Quando implementadas, levam os professores ao desânimo e ao descaso, já que normalmente estão longe da realidade escolar.

A cultura excludente, seletiva e autoritária que serve de base para o cotidiano escolar, não só impossibilita que o indivíduo reivindique seus direitos, como pode levá-lo a atitudes que encontrem na violência a resposta para uma sociedade, na maioria das vezes, apática. É exatamente nesse ponto que entra a questão do preparo para exercer sua cidadania

Cidadania no contexto social e político

A indicação para se educar para cidadania ocorre em vários artigos da LDB e da Constituição Federal, porém poucas mudanças poderão efetivamente dar-se de fato, se não houver vontade política, tanto dos governantes, quanto dos participantes de todo o processo.

A escola concreta e real é o local onde ocorrem a articulação e a influência de elementos culturais e ideológicos heterogêneos, provenientes dos grupos sociais e de indivíduos presentes no seu cotidiano. Nesse contexto, as influências da legislação se dão de maneira apenas parcial e fragmentária.

Conforme a percepção de Faoro (1982), a concepção de Estado Democrático de Direito tem como fundamento a cidadania, no qual todos os indivíduos são iguais com direitos e deveres a cumprir.

Desse modo, podemos compreender que é papel do Estado Democrático facilitar o acesso à educação e investir na escola, para que crie condições e prepare crianças e jovens para a participação política e social.

Se por um lado, o acesso à cidadania depende da adesão a um modo específico de viver, pensar ou crer, determinado pela concepção da ênfase à tradição, à identidade e à continuidade da nação, de outro ponto de vista a sociedade e

o Estado não se coadunam e, portanto, a liberdade dos indivíduos ou das comunidades é fator que se opõe a ele. O Estado é considerado um poder externo à sociedade e que a ela se impõe.

Para DaMatta (1985), cidadania não pode ser encarada como algo natural e presente onde quer que exista sociedade, mas, sim, como algo que precisa ser aprendido. O cidadão, como membro de uma sociedade, não pode singularizar-se, pois tem como interlocutores outros cidadãos. Assim, não pode ser tomado por sua individualidade, mas é um dentre outros que compartilham os mesmos deveres e direitos. Assim, essa identidade social só passa a existir se houver informação da dimensão política.

Essa idéia pode ser reforçada por Fernandes (1996), que afirma que a cidadania só vem a se tornar legítima com a participação. Não obstante esse fato, a regulamentação de instrumentos participativos que venham a influenciar as decisões públicas, não garante em si sua implementação.

Para a autora, o conceito mínimo de democracia pressupõe que os cidadãos estejam preparados para usar as regras de participação democrática, sendo necessário, portanto, que os indivíduos tenham, ao menos, noções de cidadania para que se tornem realmente cidadãos.

Desse modo, não é suficiente que seja atribuído aos cidadãos o direito de participar direta ou indiretamente das tomadas de decisões coletivas, mas é indispensável que os que são chamados a eleger estejam colocados diante de alternativas reais, e postos em condição de escolher aqueles que realmente julguem ser os melhores.

Deste ponto de vista, ao se impedir o acesso real à educação e à cultura, restringe-se também o acesso à vida pública e à cidadania. Exemplo claro são as elites governistas que, em alguns casos, vão-se perpetuando no poder por membros de uma mesma família.

Ser cidadão, portanto, implica participar efetivamente de uma sociedade, possuir direitos, usufruir deles e cumprir obrigações.

Em busca de possíveis conclusões

Pode-se, portanto, transferir esses conceitos para a esfera escolar e traçar um paralelo. Parece claro que a política, tanto de um modo geral, quanto a especificamente educacional, também tem exercido um papel de tutela e favor e o espaço público (mais especificamente a escola pública), deixando de ser o que deveria (um bem público), tem sido utilizado de forma a trazer benefícios particulares àqueles que se utilizam das vantagens levadas à escola para se promoverem politicamente. Esse espaço público deixa, assim, de ser um local de construção da cidadania, de aquisição de direitos, para se tornar um local de promoção pessoal, ou para obedecer a regras impostas por instituições internacionais que têm dado ajuda financeira.

O ensino público gratuito, direito do povo e dever do Estado, tem sido oferecido como um favor da classe política ao povo. A qualidade desse ensino vem sendo relegada à condição de não repetência e diminuição da evasão, desconsiderando-se os aspectos pedagógicos, seus valores, sua importância, seus métodos, seus objetivos e, o mais importante, a preocupação com a formação integral do futuro cidadão.

Percebe-se que ainda hoje é fortemente valorizado um ensino elitista que privilegia o aspecto formal da educação, à qual os pertencentes às classes menos favorecidas têm acesso apenas parcial, se não de maneira clara e transparente, de forma velada e sutil, muitas vezes obscurecida por questões políticas e econômicas.

É nesse momento que o jovem pode vir a se utilizar do que Chauí (1994) denomina de “contraviolência” (considerada por ela como um tipo de reivindicação de direitos), para garantir que ele seja visto como um sujeito. Ou melhor, alguém que tenha direitos, podendo, no mínimo, desfrutar de certa condição que lhe deveria ser assegurada e proporcionada, e que não é.

Assim, existe a possibilidade de que essa violência, que é enxergada como agressividade, seja um meio encontrado pelos indivíduos para reivindicar o espaço público que lhes está sendo segregado. Essa forma de atuação pode ser interpretada como maneira equivocada de pleitear seus direitos, mas os que a praticam, o fazem ao menos como um vislumbre daquilo que entendem por cidadania.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº9.394 de 20/12/96. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação*. Diário Oficial, Brasília, 1996.

CARVALHO, L. R. A educação e seus métodos. In: Holanda, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo I. A época colonial. v. 2. 3. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSTA, J. C. O pensamento brasileiro sob o império. In: Holanda, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo II. O Brasil Monárquico, v. 3. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez/EDUFF, 1991.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FAORO, R. *Assembléia Constituinte: a legitimidade recuperada*. São Paulo: Brasiliense, 1982. FERNANDES, Ângela V. M. Cidadania e educação: análise comparativa. In: *Cidadania/Textos*. n. 9, p. 1-125, dez. 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

SCHELLING, Vivian. *A presença do povo na Cultura Brasileira*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1991.

SODRÉ, Nelson W. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

Recebido em 13/1/2008 e aceito para publicação em 19/3/2008.

FEMINISMO REVISITADO: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES POLÍTICAS DE EDUCADORAS PARAIBANAS EM 1930

FEMINISM REVISITED: PRACTICES AND POLITICAL REPRESENTATIONS OF THE FEMALE PARAIBAN EDUCATORS IN 1930

Charliton José dos Santos MACHADO¹
Maria Lúcia da Silva NUNES²

RESUMO

Este artigo analisa as práticas e representações políticas de educadoras paraibanas no decorrer do ano de 1930. Teórica e metodologicamente, ampara-se na nova história cultural e no conceito de gênero a fim de desvelar, historicamente, registros, relatos e documentos relativos a uma parcela da atuação política, docente e literária de educadoras, comumente obliteradas na historiografia daquele período. As fontes utilizadas são matérias jornalísticas difundidas pelo Jornal A União, órgão da imprensa oficial do Estado da Paraíba. O estudo dos documentos sinaliza que as práticas políticas das referidas educadoras promoveram, de forma tática, mudanças nos padrões e no imaginário feminino da República Velha e seu engajamento nos acontecimentos da época propiciou a visibilização de uma crescente participação feminina na esfera pública pós-1930.

Palavras-chave: Educadoras; Práticas Políticas; Relações de Gênero.

ABSTRACT

This article analyzes the practices and policies representations of the females paraiban *educators* along de year of 1930. *Theoretical and methodologically, it supports itself on the new cultural history and on the gender concept to reveal, historically, records, accounts and documents about a part of the political, teaching and literary performance of the female educators, commonly obliterated on*

¹ Professor Adjunto III e Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: <charliltonlara@yahoo.com.br>.

² Professora Adjunta I e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: <mlsnunes@yahoo.com.br>.

the historiography of that time. The sources utilized are journalistic articles spread by the newspaper A União, the official Paraíba Estate press. The study of the documents signalizes that the political practices of such educators promoted, in a tactics way, changes in the standards and in the female imaginary of the Old Republic, and their engagement with the facts taking place at the time provided the visualization of an increasing female participation in the public sphere post-1930.

Keywords: *Female Educators; Political Practices; Gender's relations.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa ora apresentada teve como propósito analisar as práticas e representações políticas de educadoras paraibanas no decorrer do ano de 1930, momento de mudanças profundas na sociedade paraibana e brasileira.

No que se refere ao momento analisado, constata-se que os acontecimentos de 1930 alteraram a fisionomia social, política e cultural do país, com destaque para a defesa do sufrágio universal, advinda de mobilizações femininas desde o final do século XIX, como reação ao modelo constitucional republicano que restringiu a participação política, seja pela renda, seja pela alfabetização, excluindo do direito ao voto os analfabetos e as mulheres.

Inscrito na abordagem teórico-metodológica da Nova História Cultural, o estudo em questão permite não apenas revisitar um determinado movimento histórico e social de uma época, por meio da configuração da atmosfera da respectiva sociedade, mas também resgatar, historicamente, registros, relatos e documentos relativos a uma parcela da atuação política, docente e literária de educadoras, comumente obliteradas na historiografia daquele período. Assim, a pesquisa restringiu-se ao estudo de matérias jornalísticas difundidas pelo Jornal *A União*, órgão da imprensa oficial do Estado da Paraíba, fontes indispensáveis à reconstituição desse processo.

Na análise proposta, faz-se necessário enfatizar a importância do conceito de gênero, visto que não se refere especificamente a um ou outro sexo, "mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles. Essas

relações estão imbricadas, por sua vez, com as relações de poder que revelam conflitos e as contradições que marcam a sociedade". (ALMEIDA, 1998, p.40).

Portanto, convém assinalar que a referida análise apóia-se na compreensão de que, mesmo alijadas do direito ao voto, as educadoras paraibanas, por meio de suas práticas políticas, promoveram, de forma tática, mudanças nos padrões e no imaginário feminino da República Velha.

A nova história cultural e a perspectiva historiográfica

A análise das práticas e representações políticas de educadoras paraibanas em 1930 tem como aporte teórico-metodológico a nova historiografia francesa, sobretudo no âmbito da história cultural da sociedade, enfocando práticas, atitudes e pensamentos que as particularizam. Nesse sentido, destacaram-se as maneiras de pensar, sentir e agir no interior dos conflitos e tensões da vida cotidiana, ou seja, interpretações das experiências e práticas de homens e mulheres que compõem aquela sociedade, principalmente, por meio dos escritos propagados pelo Jornal *A União*.

Nesse particular, foi fundamental a compreensão das clivagens a partir dos estudos do historiador Chartier (1994, p.8), ao atribuir ao termo cultura duas significações fundamentais:

Aquela que designa as obras e os gestos que numa dada sociedade justificam uma apreensão estética e

intelectual; e aquela que trata das práticas comuns, “sem qualidades”, que exprimem a maneira através da qual uma comunidade – não importa em que escala – vive e pensa a sua relação com o mundo, com os outros e com ela mesma.

Sobretudo apoiando-se na segunda significação, que trata das práticas comuns, é possível enfocar os estudos das relações de gênero para desvelar formas de compreender a sociedade da época, em suas condições concretas, traduzida nas práticas e representações políticas de educadoras. A respeito do conceito de representação, Chartier (1990, p.20) ressalta que manifesta, em sua origem, duas posições ou famílias de sentidos:

Por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém.

Ainda segundo esse autor, para compreender tal conceito, é importante discorrer sobre três modalidades de articulação do indivíduo com o mundo:

Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns representantes (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1990, p.23).

Tomando como referência essas reflexões, concebe-se metodologicamente a representação como algo decorrente não somente da apreensão e da apropriação do real pelo indivíduo em práticas culturais isoladas, como ainda da sua co-participação na sociedade, enquanto sujeito agente, historicamente determinado.

Verifica-se, pois, a importância de analisar práticas e representações políticas, no cenário em que mulheres vivem e pensam a sua relação com o mundo, rompendo os liames propostos para sua existência, tal como construída nas pesquisas de Perrot, por exemplo, na obra *Mulheres públicas* (1998), onde analisa o lugar da mulher na história, enfatizando suas lutas em defesa da participação no espaço público, em contextos adversos ao feminino. Em outra obra clássica, *Os excluídos da história* (1992), afirma ter sido o século XIX o cenário em que se acentuou a racionalidade harmoniosa da divisão sexual:

Cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase predeterminados, até em seus detalhes [...] aos homens, o cérebro, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos. (PERROT, 1992, p.177-178).

Portanto, ao discutir o contexto de 1930 na Paraíba, à luz das referidas contribuições, permitiu-se neste estudo romper com o silêncio histórico imposto à mulher pelas narrativas oficiais, desvelando práticas e representações políticas, até então pouco visíveis na historiografia.

O momento histórico de conflitos e mudanças

Para compreender as práticas e representações políticas analisadas, é fundamental configurar o ano de 1930, marco de

uma nova etapa, sobretudo devido às conseqüentes transformações de ordem econômica, social, cultural e política, seja pelo momento de ruptura institucional, seja pela complexidade do quadro de transição em que se deu:

No Brasil dos anos trinta, a crise se fez sentir em toda extensão, e essa crise que vinha da área política, afetada pela sucessão presidencial, deslocava-se para a área militar com o tenentismo, para a área social com as inquietações operárias, as greves e o aumento do custo de vida, para a área cultural com a Semana de Arte Moderna e os movimentos literários regionalistas, e também para o setor educacional, onde existe toda uma fermentação que irá desembocar no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, cuja tônica, sob a inspiração de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, consiste na institucionalização da Escola Única, sob a égide do Estado. (MELLO, 1979, p.191)

Na década de 1930, era visível a organização de um Brasil urbano, industrial, de classe média ascendente e proletariado em formação, como contraposição aos privilégios da elite rural/agrária. Por isso, havia um descompasso entre a realidade socioeconômica do país em expansão e a máquina centralizadora. De fato, o país vinha dando sinais de que já se estava exaurindo o poder político das oligarquias que o dirigiam. Externava-se uma crise de insatisfação com a incapacidade do governo central em corrigir os males de uma economia agrícola, baseada principalmente na exportação do café. (MARTINS, 2001).

O principal referencial dessas transformações refletiu-se na ascensão de Vargas ao poder, como resultado do conflito oligárquico que perdurara desde a Proclamação da República (1889- 1930), sob a ordem de alternância política representada por paulistas e mineiros, conhecida como “Café-com-Leite”.

Apesar da instabilidade política, o Presidente Washington Luiz indicou como sucessor o paulista Júlio Prestes. A decisão dilacerou o acordo “café com leite”. Como reações, opuseram-se Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba que, por meio das suas lideranças, decidiram formar a chapa Getúlio Vargas/João Pessoa, a denominada “Aliança Liberal”, atraindo o apoio dos setores médios da sociedade, como destaca Fausto (1997, p. 149):

A Revolução de 1930 põe fim à hegemonia da burguesia do café, desenlace inscrito na própria forma de inserção do Brasil, no sistema capitalista internacional. Sem ser um produto mecânico da dependência externa, o episódio revolucionário expressa a necessidade de reajustar a estrutura do país, cujo funcionamento, voltado essencialmente para um único gênero de exportação, se torna cada vez mais precário.

A importância da crise desencadeadora que consolidou a ascensão de Vargas ao poder pode ser refletida pela notícia veiculada pelo *Jornal do Brasil*, à época:

Getúlio Vargas é o novo dono do poder no Brasil. Ele assumiu interinamente a Presidência da República [...] o assassinato de João Pessoa, vice de Vargas, uniu os dois grupos em torno da revolução. Com a crise do café e o descontentamento com o Governo Washington Luiz, foi fácil organizar levantes em todo o país. No Rio, manifestações populares deram apoio aos revolucionários. Washington Luiz recusou-se a renunciar, sendo preso e exilado para Europa, mesmo destino do presidente eleito, Júlio Prestes [...] (1930 apud *JORNAL DO BRASIL*, 2000, p. 9).

Vitoriosa a revolução, a sociedade brasileira passou a incorporar um conjunto de

novos significados políticos. Termina, assim, a “República Velha”, deixando para trás o imobilismo de um Estado inaugurado com a Constituição de 1889. O Brasil entra em um período de transformações decorrentes da nova mentalidade de governo, entre as quais, a vitaliciedade da justiça, o voto secreto universal, os partidos nacionais e a legislação trabalhista. (COUTINHO, 1965, p.30)

A Revolução de 1930 foi, portanto, um acontecimento decisivo na história do Brasil, por representar uma renovação da classe política. Todavia, de acordo com Melo (2005, p. 186), “a Aliança Liberal, que não conseguiu ganhar pelo voto, foi vitoriosa pelas armas, para logo depois implantar uma das mais duras ditaduras deste país, que foi o chamado Estado Novo, só derrubado em 1945”.

A Paraíba no momento de transição política

A Paraíba constituiu-se num importante cenário dessa conjuntura. O Presidente João Pessoa, que travava uma disputa de poder com o ex-aliado, o deputado estadual José Pereira Lima³, representante do Partido Republicano Paraibano (PRP), pressionado por lideranças nacionais, aceitou compor como vice-presidente, na chapa de Vargas, constituindo, assim, a já referida “Aliança Liberal”. (RODRIGUES, 1981).

Apesar de pertencer ao epitacismo⁴, que desde 1915 dominava o poder na Paraíba, o presidente João Pessoa adotou uma postura intervencionista na administração pública, na economia e, sobretudo, nas relações políticas, desencadeando insatisfações com históricos aliados. (CALDAS, 1934, p. 30)

Por via de regra, não demoraria conflitar-se com lideranças familiares de expressão

eleitoral na Paraíba - a exemplo dos Cunha Lima, dos Dantas, dos Suassuna, dos Pereira, incluindo-se até os parentes Pessoa de Queiroz (LUNA, 1995) -, e nacionais, como o Presidente Washington Luiz. A esse respeito, ressalta Bertolli Filho (1999, p. 51):

Desde o momento em que passou a integrar a Aliança Liberal, a Paraíba foi o estado oposicionista mais castigado por Washington Luís. Mesmo antes das eleições de 1930, o presidente havia incentivado os coronéis do interior daquele estado, chefiados pelo latifundiário José Pereira, da vila de Princesa, a se defrontarem com o governo estadual, colocando em dúvida sua autoridade política.

No plano nacional, a linguagem inovadora do discurso político dos liberais conseguiu conquistar a adesão de segmentos urbanos significativos na sociedade, tais como operários, estudantes, professores, tenentes e outros descontentes com as oligarquias que se revezavam no comando político:

O processo de urbanização, acompanhado do surgimento de camadas médias e operárias, criou um caldo de cultura para o aparecimento de novas formas de organização da sociedade: O movimento de mulheres parece ser um exemplo das formas que essa organização podia tomar e aponta para um aspecto importante: não se tratava apenas de um grupo que lutava diante das instâncias do Estado, ou que simplesmente buscava deputados para propor projetos de seu interesse, mas de uma estratégia mais complexa. O uso constante dos jornais,

³ Apesar de ter sido estigmatizado pela história oficial como um exemplo de violência e proteção ao cangaceirismo, sobretudo após os episódios de 1930, o Coronel José Pereira de Lima foi, sem dúvida, um líder político do seu tempo. Homem de formação universitária, foi prefeito da cidade de Princesa Isabel/PB e deputado estadual por várias legislaturas no comando dos grupos políticos oligárquicos do Sertão da Paraíba, aliados do Presidente Epitácio Pessoa.

⁴ O epitacismo é uma referência ao poder de comando político exercido pelo paraibano e Ex-Presidente da República, no plano federal, Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa, entre os anos de 1915 e 1930.

a presença em eventos públicos e até a realização de uma passeata mostram que essas mulheres não eram apenas exceções excêntricas em uma época de recato, mas pessoas que pretenderam ampliar sua base de apoio buscando formar uma opinião pública a seu favor. (PINTO, 2003, p. 17).

Os ideais reformistas propagados pelos liberais revestiram-se de uma forte amplitude popular, formando um novo tecido social organizado, constituído, portanto, de um efetivo sentimento de participação de representantes de novos grupos sociais em todos os campos da evolução da vida do país, por meio dos mais diversos espaços e canais políticos em constituição:

Sua base de apoio é representada por todas as forças sociais das regiões em dissidência e pelas classes médias dos grandes centros urbanos. O proletariado tem no episódio revolucionário uma “presença difusa”. Certamente não intervém na revolução como classe, tomada a expressão em sentido estrito, isto é, como categoria social composta de indivíduos que não só exercem papel semelhante no processo produtivo, mas têm objetivos definidos de ação, oriundos de uma consciência comum do papel que desempenham neste processo e na sociedade. (FAUSTO, 1997, p. 134)

Na Paraíba, uniram-se, em torno de João Pessoa, vários grupos, dentre os quais, destacam-se as mulheres, em sua maioria educadoras, que, seduzidas pelo discurso da “inovação política”, passaram a integrar os chamados comitês femininos “Pró-Aliança-Liberal”. A intensidade do apoio pode ser sintetizada na matéria veiculada pelo Jornal *A União*, em 15 de maio de 1930: “Expressiva homenagem das alumnas da Escola Normal ao presidente João Pessoa - uma revoada de moças ofereceu ao chefe do governo 300 cartuchos para

o combate ao cangaceirismo”. Segundo Mello (1979, p. 204), “as mulheres atendiam dest’arte à pregação feminista de Carlos Dias Fernandes e José Américo de Almeida”. Ainda segundo o mesmo autor, citando o Padre Eurivaldo Tavares:

Analice Caldas compreendeu o fenômeno que culminou na mobilização das moças da Escola Normal e campanhas dos mil réis liberal e arco do triunfo, todas em prol do presidente João Pessoa. Nesse sentido, não foi por acaso haver duas professoras da época – Adamantina Neves e Rita Miranda – liderando o movimento que culminou na mudança do nome da capital paraibana para João Pessoa e a institucionalização da nova bandeira do Estado.

A respeito da participação feminina, reforça Aguiar (2005) que, de fato, eram as alunas da Escola Normal as principais apoiadoras e partidárias do presidente João Pessoa e da Aliança Liberal no contexto de 1930. De acordo com o autor:

Elas estavam na maioria das vezes à frente das passeatas e *meetings*, como se dizia na época. Fardadas de azul e branco, entre seus 14 e 20 anos, as normalistas bem simbolizavam o total apoio do povo à reforma e renovação empreendidas no Governo [...] (AGUIAR, 2005, p.19)

Avolumava-se no país uma mobilização popular de sentimento contrário aos vícios do localismo e privatismo do Estado oligárquico, a exemplo das tradicionais fraudes eleitorais e da restrição do voto, provenientes das peculiaridades regionais, da parentela coronelista e do apadrinhamento de poder. No caso da Paraíba, a República dos coronéis se cristalizava nas ações de Epitácio Pessoa, que “apontava a dedo os Presidentes do Estado – uma espécie de Pinheiro Machado, tostado pelo sol do Nordeste”. (COUTINHO, 1965, p. 30).

O assassinato do Presidente João Pessoa, em 26 de julho, pelo então opositor perrepista João Dantas, ligado aos seus adversários, na Confeitaria Glória, em Recife/PE, foi o catalisador que faltava para encorajar manifestantes aliancistas de norte a sul do país, fato que fez acelerar, embasar e irradiar a empreitada da revolução, constituindo-se na marcha triunfalista iniciada no dia 3 de outubro e vitoriosa no mesmo mês de 1930. Sobre o episódio histórico, ressalta Sylvestre (1993, p.122):

O triste episódio da Confeitaria Glória, no Recife, veio então dar novo ímpeto aos conspiradores, reunidos todos sob a bandeira da fidelidade aos ideais do companheiro aliancista que acabava de tombar. Sem a morte do presidente da Paraíba, a Revolução teria vindo em conseqüência dos outros determinantes internos e externos, mas viria em outro contexto e certamente não seria a Revolução de 30, mas de 31 ou 32.

Em função dessa e de outras contingências históricas, a Revolução de 1930, fundamentada nas ações e no ideário de setores da nova elite urbana do país, no contexto de maior ênfase nacionalista, constituiu-se num marco irreversível da história brasileira do século XX.

Consolidado, portanto, o movimento de 1930, a Paraíba passou a ter prestígio no cenário político nacional. Afinal, foram os últimos acontecimentos desencadeados que impulsionaram a tomada do poder. Por conseguinte, as lideranças desse movimento permaneceram no controle da política do Estado e, conseqüentemente, com o seu poder fortalecido. (GURJÃO, 2001, p.96).

Práticas e representações de educadoras em 1930

A presença das educadoras no ano de 1930 alcançou visibilidade com a formação dos

comitês femininos em apoio à Aliança Liberal Getúlio Vargas/João Pessoa nas principais cidades da Paraíba: Campina Grande, Itabaiana, Bananeiras, Píripituba e na capital do Estado.

De fato, a intensificação desses comitês era uma das metas da campanha, e, sendo assim, constituíam-se em verdadeiros espaços de propaganda, ou seja, em instrumentos cotidianos eficientes da divulgação das bandeiras liberais na Paraíba, com destaque para as iniciativas de estudantes e educadoras. A esse respeito retrata o Jornal *A União*: "Realizou-se no dia 5 do corrente, em Campina Grande, a brilhante solenidade da fundação 'Cruzada Feminina Liberal Clara Camarão', sociedade que nucleia os mais prestigiosos elementos do mundo elegante da cidade serrana, para uma acção intensa de propaganda da aliança" (*OBRILHANTE...*, 1930, p.4).

Conforme se pode observar, a importância da formação desses espaços de mobilização política alcançou tamanha proporção que o referido jornal, em 08 de janeiro, ressaltava o seu significado político em Campina Grande: "Sob os auspícios de distintas senhoras e senhoritas campinenses, foi fundado aqui o comitê denominado Cruzada Feminina Liberal Clara Camarão, cuja posse realizou-se hoje, festivamente, no Salão do Theatro Apollo, perante numerosa resistência." (*A FUNDAÇÃO...*, 1930, P.5).

A despeito da referida matéria, Sylvestre (1993, p.58) expressa o seguinte:

Na campanha da Aliança Liberal, a mulher campinense ensaiou os primeiros passos na sua caminhada de atuação política que, 17 anos depois, explodiria através das famosas passeatas dos vestidos brancos comandadas por Felix Araújo. Para apoiar as candidaturas aliancistas foi organizado o Comitê Feminino Clara Camarão. Um grupo de senhoras e senhoritas integrantes do Comitê esteve visitando o presidente João Pessoa quando de sua passagem por

Campina Grande em fevereiro de 1930. Dois anos depois, a 29 de setembro de 1932, a primeira mulher a se qualificar com eleitora em Campina Grande foi a D. Olga Amorim [...]

Constata-se, ainda, que, em 14 de janeiro de 1930, o Jornal *A União* propagava, de forma efetiva, a formação do Comitê feminino em Itabaiana:

A brilhante cooperação de mulheres na campanha da Aliança Liberal vem imprimindo à cruzada de regeneração dos nossos costumes políticos, como nota ainda inédita na história da República de desprendimento, patriotismo, beleza. Na Paraíba mesmo sucedem-se os pronunciamentos das figuras de mais destaque no nosso mundo feminino que se collocam ao lado da causa da aliança, para auxiliar a acção de propaganda, com toda a sua emoção cívica. Na cidade de Itabayana organizou-se no dia da chegada ali do desembargador Heráclito Cavalcante um comitê feminino, composto de senhoras e senhoritas da mais alta representação e que vem corajosamente em prol da vitória da chapa de Getúlio Vargas/João Pessoa [...] (O COMITÊ ..., 1930, P.3.)

De fato, a organização dos comitês femininos em prol da Aliança Liberal, estendeu sua mobilização, inclusive, nas cidades de pequeno porte eleitoral. Ao longo de todo o período da campanha, foram fundados com o objetivo de cumprir atividades de acordo com o calendário eleitoral; eram orientados exclusivamente para as mobilizações das mulheres junto às escolas, à igreja e aos diversos espaços urbanos. É o que ressaltava o jornal *A União*, de 23 de fevereiro de 1930, em Campina Grande: “as mulheres desta localidade acabam de realizar um grande comício liberal, convocando o povo a sufragar os nomes dos Drs. Getúlio Vargas e João Pessoa”. Em 09 de maio de 1930,

o referido jornal também ressaltava a seguinte notícia:

Hontem á tarde, quando iniciavamos o nosso expediente redaccional, fomos procurados no pavimento terreo desta folha, por três gentilissimas senhoritas de nossa sociedade que nos pretendiam falar. Eram mlls. Alexandrina de Oliveira Albuquerque, Aldalice de Albuquerque Andrade e Alice de Albuquerque. Indo atendel-as, fomos surprehendidos com a indagação se o govêrno tambem estava recebendo balas de rifle como contribuição do povo para a luta que se desenrola no sertão contra os cangaceiros de José Pereira. Á nossa resposta afirmativa, uma das moças abriu a bolsa e della retirou 34 cartuchos para rifle calibre 44, collocando-os sobre a mesa. Feito o commovedor offerecimento, declararam as senhoritas conterranaes que aquella era a cooperação ao bravo presidente da Parahyba, que nesta hora enfrenta a horda dos bandidos. E acrescentaram: “Na impossibilidade de pegar em armas: é só o que podemos fazer”. (BELLO, 1930, p. 4))

Em outra matéria, de 15 de junho de 1930, *A União* expunha:

Hontem, á tarde, o presidente João Pessoa foi procurado por uma comissão de gentilissimas senhoritas da nossa sociedade, que entregou a v.exc. a quantia de 610\$000, resultado da venda feita nesta cidade de pequenos retratos do chefe do governo, em benefício do soldado parahybano [...] o Presidente João Pessoa acolheu com sympatia a comissão de moças agradecendo-lhes o fidalgo e humanitário gesto que tanto enaltece as qualidades de pureza e sensibilidade da mulher parahybana. (LINDO..., 1930, P. 5).

Apesar da limitação de tarefas atribuídas pela coordenação de campanha, os comitês femininos transformaram-se em cenários de

visibilidade política para a mulher paraibana, ao difundirem a imagem da mulher nas questões políticas, o que, conseqüentemente, propiciou o debate do sufrágio universal propagado por Bertha Lutz e Maria Lacerda Moura, nas décadas de 1920 e 1930. Acerca dessa conjuntura histórica, reforça Avelar (2001, p.18):

Os movimentos urbanos dos anos de 20 e 30 deixavam claro que as conquistas femininas não implicariam alterar a estrutura da sociedade e da família. Frutos da ação de mulheres de classe média, os movimentos reiteravam a política conservadora da época.

Compreende-se, no entanto, que, na Paraíba, a presença feminina nos comitês representava uma novidade, e não menos eram seus discursos, que, taticamente, sugeriam mudanças nas condições estabelecidas para a mulher. É o caso da matéria veiculada pelo jornal *A União*, em 15 de maio de 1930, enfatizando o discurso proferido pela professora Dolores Coelho em ocasião da entrega dos cartuchos das alunas da Escola Normal ao Presidente João Pessoa:

Aqui estamos cumprindo imperioso dever de prestar um pequeno auxílio do poder legalmente constituído da nossa terra, quando a este pequeno Estado da Federação Brasileira o govêrno da República nega a permissão de importar munições de que precisa [...] Consagradas do estudo, dedicadas a formação do nosso espírito para uma nobilíssima missão, não estamos porém, a receber uma educação de estufa que amolante ao nosso caráter, nem sentimos igualmente amordaçadas as nossas consciências. [...] Com o nosso desenvolvimento intellectual já podemos julgar os homens deste momento doloroso que a pátria atravessa acabrunhada e incerta e guardamos na singeleza dos nossos corações profunda gratidão

para os bons servidores da Parahyba. [...] Os nossos corações tiveram assim soberanas razões para virem vos homenagear, e as nossas inteligências melhor nos orientarem para aqui trazeremos uma modesta offerenda, que é sincera e expontanea manifestação dos nossos juvenis sentimentos de patriotas. Aceitae, exmo. Sr. Presidente João Pessoa, as balas que vimos depor nas mãos do maior cidadão da República [...]. (EXPRESSIVA..., 1930, p.3).

No discurso acima, percebe-se que, em meio à exaltação, a educadora ressalta o valor da inteligência, que se traduz na capacidade feminina de julgar, de escolher, de optar politicamente, mesmo vedada sua participação efetiva na cena política.

Um outro discurso, que chama atenção pelo teor crítico, é o da professora Alba Costa Lira, reproduzido pelo jornal *A União*, em 23 de fevereiro de 1930, por ocasião da excursão da Caravana Simões Lopes à região do Brejo paraibano:

Atravesso nesses minutos que se vão passando, um dos instantes mais gloriosos, mais entusiasticos, mais indeleveis de minha mocidade. Eu vejo, meus irmãos, meus companheiros de ideal, a nossa pátria marchando para a victoria definitiva [...] parece, meus senhores, que eu vivia uma época em que se trocava a lberdade pela tyrannia; e é por isso que eu sinto arder nas veias o fogo do patriotismo, o maior que se possa imaginar num coração de mulher [...] Eu não sou mais, senhoras, a mulher indifferente às questões políticas. A mulher não tem ainda a vontade livre. A nossa arma de combate são as nossas lágrimas. Com ellas iremos para a trincheira chorando a miséria passada e reclamando dos homens a liberdade do Brasil [...] (A EXCURSÃO..., 1930, p. 3).

O discurso exprime um conteúdo que extrapola a mera tarefa feminina no processo eleitoral, ou seja, expõe a emergente crítica das sufragistas no sentido da busca pelos mesmos direitos políticos exercidos pelos homens na sociedade brasileira.

Em consonância com essa compreensão abordada, merece destaque, por sua atualidade crítica e inovadora, o discurso proferido pela professora Apolônia Amorim, na inauguração do Comitê Feminino “Clara Camarão”⁵, na cidade de Campina Grande, veiculado pelo jornal *A União*, em 10 de janeiro de 1930:

Não estranheis porque, sendo o Comité composto de elementos femininos, com a finalidade de attrahir a collaboração da mulher campinense neste movimento de civismo que vem empolgando o paiz, é comprehensivel que eu repute um dever a minha presença, como a de todas as campinenses, nesta festiva reunião, com a qual já temos dado um passo triumphante nessa cruzada de educação política. [...] Naquelle mundo o espirito politico dominante já comprehendeu e fez comprehender que a mulher não pode nem deve estar reduzida ao trabalho meramente doméstico, absorvida pelas preocupações da moda e outra futilidades sociaes [...] É bem de ver que a victória da mulher europea no scenário político e administrativo foi precedida de um trabalho inteligente, e este de um estudo perfeito das condições vitaes da nossa sociedade. Infelizmente, a mulher brasileira ainda não se preparou para suprema conquista, uma vez que lhe falta a necessária educação política. Essa equipagem de conhecimentos é essencial. Mas só podemos constituil-a por natural processo de adaptação, estudando as condições sociaes e políticas da nossa sociedade e formando, pelo exemplo, esses núcleos de propaganda, onde todas estimulem para a victória final [...] (O BRILHANTE ..., 1930, p.2).

Atenta aos acontecimentos em torno da mulher brasileira e européia, desde a década de 1920, a educadora reafirmava sua crítica e revelava, em sua fala, uma representação política inovadora, no sentido de um reposicionamento da sua condição de cidadã na sociedade, passando a se constituir em sujeito de consciência crítica:

O feminismo no Brasil tem sido uma fonte de memoráveis debates, nos quaes se accentua a inferioridade social da mulher, a sua apagada colaboração nos destinos da pátria. Nem por isso, entretanto, o assumpto perdeu o seu aspecto de oportunidade, pela lógica razão de que a mulher ainda não conquistou, no Brasil, o terreno já conquistado na Europa super-civilizada. Naquelle mundo o espirito político dominante já comprehendeu e fez comprehender que a mulher não pode nem deve estar reduzida ao trabalho meramente doméstico, absorvida pelas preocupações da moda e outras futilidades sociaes [...]. (O BRILHANTE..., 1930, p.2).

Personagem fundamental dos episódios de 1930, devido à sua relação amorosa com o advogado João Dantas, adversário político do Presidente João Pessoa, a educadora Anayde Beiriz, mesmo não se debruçando com intensidade sobre a problemática em questão, buscava nos limites estritos da imprensa expressar opiniões públicas em favor da mulher. Nesse sentido, segundo Joffily (1980, p. 43), escreveu artigo na Revista *Era Nova* com o seguinte destaque: “Elevemos a mulher ao eleitorado, é mais discreta que o homem, mais zelosa, mais desinteressada. Em vez de a conservarmos nesta injusta minoridade, convidemo-la a colaborar com o homem na oficina da política [...]”.

Para Joffily, com esse escrito, que se opunha à opressão da mulher, na defesa intelectual de novos direitos, Anayde Beiriz dialogava com o

ponto de vista de Humberto de Campos, membro da Academia Brasileira de Letras, que preconizava a tolerância do voto feminino apenas para as mulheres que dispunham de condições econômicas para cumprirem as prerrogativas de impostos sobre a renda, em conformidade com as exigências da Lei Constitucional Republicana de 1891, em vista de a exclusão do voto feminino derivar da idéia de que alguns, por sua condição de dependência econômica, não tinham a liberdade para formar opinião. A respeito dessa questão, lembra-nos Pinto (2003, p.16):

A Constituição estabeleceu que eram cidadãos brasileiros aqueles nascidos no Brasil, e eram eleitores os cidadãos brasileiros maiores de 21 anos. Conforme o senso comum da época, quando o legislador usou o substantivo "cidadão" no masculino, não estava se referindo ao termo universal que abrange homens e mulheres, mas exclusivamente aos homens.

Em sua particularidade, Anayde Beiriz se pôs numa condição de vanguarda, podendo-se considerá-la uma mulher avançada face às tradições oligárquicas do seu tempo. Distanciando-se dos moldes tradicionais de pensar o papel da mulher, Anayde, moça de família humilde, destacou-se pelo culto da leitura, da escrita e da valorização da educação, portanto de enfrentamento à ordem estabelecida. De acordo com Aranha (2005, p.18), a educadora passou a defender abertamente a liberdade da mulher, rejeitando a repressão que lhe era imposta. Advogava a favor do direito ao voto, em uma época de extrema restrição ao exercício político do sexo feminino, sobretudo na província Parahyba do Norte.

Todavia, o debate acerca do sufrágio universal na Paraíba, apesar de tímido, sem dúvida, não obtinha a adesão de todo o contingente de mulheres letradas, que via no engajamento político um perigo para a existência harmoniosa da conservadora família patriarcal. Nessa ordem, contrapondo-se às argumentações críticas,

outras vozes femininas manifestaram-se em defesa de uma representação doméstica tradicionalmente atribuída à mulher. Destaque para as críticas da intelectual Eudésia Vieira, uma das primeiras integrantes femininas do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP):

Temos a sufragista, é sempre uma revoltada que procura abafar seus padecimentos querendo não ser a companheira do homem, mas rival ou mesmo sua antagonista. Merece também compaixão. Foi a infelicidade que a impeliu à extravagância de proceder para destarte sufocar o sentimento latente. (Apud JOFFILY, 1980, p.4)

Apesar de detentora de uma incontestável erudição, com destacados artigos publicados na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano* (RIHGP) e na *Revista Era Nova*, Eudésia lançava mão de argumentos que se contrapunham às rupturas com os códigos de submissão patriarcalista. Esse aspecto demonstra as tensões vividas pelas mulheres naquele período, quando lutavam por seus direitos, por mais espaço, ao mesmo tempo em que se preocupavam com a estabilidade da família e em manter uma situação amigável e equilibrada com os homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 1930 marcou profundamente o Brasil e, em especial, a Paraíba, conseqüência das tensões e conflitos em torno da alternância de poder. No âmago dos acontecimentos, reacenderam-se os debates em prol de mudanças efetivas no sistema político e governamental do país, que, em nível nacional, resultaram numa revolução de concepções e práticas políticas desencadeadas pela liberdade de expressão e construção da cidadania, com destaque para a histórica conquista do direito ao voto da mulher.

Aliada a essa questão, ressalte-se que a sociedade brasileira de 1930 vivencia uma série de transformações proporcionadas, entre outros fatores, pelo desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, pelo aumento das possibilidades nos campos profissional e escolar, tanto da população em geral quanto da feminina.

Na Paraíba, o engajamento de educadoras nos acontecimentos da época, propiciou visibilizar uma crescente participação feminina na esfera pública pós-1930, particularmente, em algumas áreas do trabalho, como a imprensa e o magistério (ARAÚJO, 2003, p. 267) e da organização política, a exemplo da fundação da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino (APPF), em 1933 (MACHADO; NUNES, 2007), demonstrando uma tática de inclusão lenta e gradual nos espaços que a sociedade, aos poucos, possibilitava-lhes ou acabava cedendo.

Cabe, por fim, enfatizar que, nas primeiras décadas do século XX, o voto era uma reivindicação ora concedida, ora recusada às mulheres. Com isso, pode-se deduzir que a atuação política de educadoras pertencentes a uma “alta classe social local”, seja por meio de discursos, seja por produções de textos, seja em organizações de comitês, mesmo sem intento deliberado, sinalizava para outras possibilidades de inserção da mulher na sociedade, contrariando os códigos culturais daquele momento.

REFERÊNCIAS

- A EXCURSÃO da caravana “Simões Lopes” à zona do Brejo. *JORNAL A UNIÃO*. João Pessoa, p.3, 23 fev. 1930
- A FUNDAÇÃO do comitê feminino “Clara Camarão”. *JORNAL A UNIÃO*. João Pessoa, p. 5, 28 jan. 1930.
- AGUIAR, Wellington. *João Pessoa o reformador*. transcrição das verdadeiras cartas achadas no escritório de João Dantas. João Pessoa: Idéia, 2005.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ARANHA, Marcus. *Anayde Beiriz; panthera dos olhos dormentes*. João Pessoa: Manufatura, 2005.
- ARAÚJO, Roberto Jorge Chaves. A educação histórica e as mulheres na Paraíba: as intelectuais do IHGP (1934-1979). In: CARVALHO, Maria Eulina P. de; PEREIRA, Maria Zuleide da C. (Org.). *Gênero e educação: múltiplas faces*. João Pessoa: UFPB, 2003.
- AVELAR, Lúcia. *Mulheres na elite política brasileira*. 2 ed. São Paulo: Fundação Konrad ADeanuer/Unesp, 2001.
- BELLO gesto de três senhoritas parahybanas. *JORNAL A UNIÃO*. João Pessoa, p. 4, 09 maio 1930.
- BERTOLLI FILHO, Cláudio. *A república velha e a revolução de 30*. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção Retrospectiva do século XX).
- CALDAS, Joaquim Moreira. *Porque João Dantas assassinou João Pessoa: o delicto do Glória e a tragédia da penitenciária de Recife em 1930*. Rio de Janeiro: Graphics Mendes Júnior, 1934.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: UNB, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- COUTINHO, Marcus Odilon Ribeiro. *Poder, alegria dos homens*. João Pessoa: Gráfica A Imprensa, 1965.
- EXPRESSIVA homenagem das alumnas da Escola Normal ao Presidente João Pessoa. *JORNAL A UNIÃO*. João Pessoa, p.3. 15 maio 1930.

FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930 – historiografia e história*. 16 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GURJÃO, Eliete de Queiroz. *A Parahyba renovada*. In: _____. *Estudando a história da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos*. 2 ed. Campina Grande: Eduerp, 2001.

JOFFILY, José. *Anayde Beiriz: paixão e morte na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: CBGA, 1980.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, jul. 1930. In: *JORNAL DO BRASIL*, Edição Especial, 2000, p. 9.

LINDO gesto de um grupo de senhoritas de nossa alta sociedade. *JORNAL A UNIÃO*. João Pessoa, p. 5, 15 jun. 1930.

LUNA, Maria de Lourdes. *João Dantas e Anayde Beiriz – vidas diferentes, destinos iguais*. João Pessoa: A União, 1995.

MACHADO, Charliton José dos Santos Machado; NUNES, Maria Lúcia da Silva. O feminismo paraibano: Associação Paraibana pelo Progresso Feminino (APPF) – 1933. In: _____. (Orgs.) *Gênero & Sexualidade: perspectivas em debate*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 193-208.

MARTINS, Ana Luiza. *O despertar da República*. São Paulo: Contexto, 2001.

MELO, Fernando. *João Dantas: uma biografia*. João Pessoa: Idéia, 2002.

MELO, Fernando. *Epitácio Pessoa: uma biografia*. João Pessoa: Idéia, 2005.

MELLO, José Octávio de Arruda. *Exposições e debates do II SBCB: João Pessoa, a Paraíba e a Revolução de 30*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1979.

O BRILHANTE espírito cívico da mulher parahybana. *JORNAL A UNIÃO*. João Pessoa, p.2, 10 jan. 1930.

O COMITÊ feminino de Itabayana. *JORNAL A UNIÃO*. João Pessoa, p.3, 14 jan. 1930..

PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 1998.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros*. 2. ed. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

RODRIGUES, Inês Caminha Lopes. *A revolta de Princesa: poder privado x poder instituído*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SYLVESTRE, Josué. *Da revolução de 30 à queda do Estado Novo: fatos e personagens da história de Campina Grande e da Paraíba (1930-1945)*. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1993.

SHUMAHER, Schuma. & BRASIL, Érico Vital. (Org.). *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade - biográfico e ilustrativo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

Recebido em 31/1/2008 e aceito para publicação em 19/3/2008.

A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DE CÉLESTIN FREINET – TRABALHANDO COM HISTÓRIA DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS

CÉLESTIN FREINET AND HIS EDUCATIONAL CONCEPT- WORKING WITH HISTORY OF EDUCATIONAL IDEAS

Alessandra ARCE¹
Michele Cristine da Cruz COSTA²

RESUMO

Este artigo, a partir dos estudos realizados por Dermeval Saviani e por André Petitat, tem por objetivo apresentar uma análise da concepção educacional presente na obra de Célestin Freinet. O presente trabalho pretende assumir uma dimensão “arqueológica”, mostrando como Freinet dialogou com o seu tempo e confrontou-se com a problemática tanto social como educacional de sua época.

Palavras-chave: Célestin Freinet; Escola Nova; História das idéias pedagógicas.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze Freinet's educational concept based on the theoretical works of Dermeval Saviani and André Petitat. In order to achieve this objective this article works with the idea of showing how Freinet was a man of his time, and emphasizes how he confronted social and educational issues in his time.

Keywords: *Célestin Freinet; Progressive Education; History of Educational Ideas.*

Este artigo integra os trabalhos de pesquisa realizados para a conclusão da dissertação de mestrado intitulada *A Centralidade da Prática Pedagógica do Professor na atividade*

do aluno em Célestin Freinet - Continuidade ou ruptura em relação aos ideais do Liberalismo e da Escola Nova? Objetiva-se, a partir dos estudos realizados por André Petitat e por Dermeval

¹ Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: <alessandra.arce@gmail.com>.

² Mestranda do Programa de Mestrado Escolar pela FCLAR/UNESP. Este trabalho conta com apoio financeiro da FAPESP, sob a forma de bolsa de Mestrado. E-mail: <mi_osp@yahoo.com.br>.

Saviani, apresentar uma análise da concepção pedagógica de Freinet, bem como discutir um caminho metodológico para realização desse tipo de investigação. Para tanto, este texto apresenta-se subdividido em três partes: a primeira parte, intitulada “Petitat e Saviani: um olhar histórico e social para a compreensão da proposta pedagógica de Célestin Freinet”, apresenta alguns dos fundamentos teóricos da pesquisa realizada; “O Itinerário intelectual de Freinet e sua proposta pedagógica no cenário da primeira e segunda guerras mundiais” expõe como o autor e sua obra são frutos de seu tempo histórico; a terceira parte, “As raízes sociais e políticas da proposta pedagógica de Célestin Freinet”, discute suas propostas educacionais a partir de sua filiação temporal, política e social, e, por fim, apresentam-se alguns questionamentos necessários para se pensar o autor e sua obra, bem como pesquisas no campo da História das Idéias Pedagógicas.

PETITATE SAVIANI: UM OLHAR HISTÓRICO E SOCIAL PARA A COMPREENSÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE CÉLESTIN FREINET

Para trabalharmos com pesquisa educacional no campo histórico-crítico, precisamos contrapor-nos ao espírito que paira em nosso tempo, ou seja, a sedução de centrar teorias no empiricismo empobrecedor do campo teórico. Faz-se, portanto, necessária a postura de crítica e compreensão da noção de que a teoria é independente da realidade ou de que a empiria prescinde do campo teórico.

Buscamos, assim, a fundamentação metodológica para este trabalho que, contrapondo-se à predominância pragmática hegemônica, não só permita uma aproximação sempre crescente à complexidade do fenômeno em estudo, como também um conhecimento que possa apreender a complexidade social que determina o fenômeno e que, portanto, está além dele.

O trabalho no campo da História das Idéias Pedagógicas encontra-se em construção, entretanto alguns caminhos metodológicos já foram traçados. Este trabalho pauta-se na discussão metodológica empreendida por Saviani (1998; p.117-119, 1999; p.10-11) como sendo fundamental para um trabalho dentro de uma perspectiva histórico-crítica em história da educação:

1. *Caráter concreto do conhecimento histórico-educacional:* ou seja, reconstruir e explicitar por meio de ferramentas conceituais a totalidade das relações reais que envolvem o fenômeno educacional, demonstrando o quanto o objeto de estudo - as concepções a respeito do homem e da educação de Freinet - expressa a complexidade das relações e determinações que se fazem presentes na sociedade capitalista de sua época;
2. *Perspectiva de longa duração:* Saviani afirma, ao trabalhar com as idéias de Gramsci, que esse ponto é importante para distinguirmos os movimentos orgânicos (estruturais) dos conjunturais, pois, para captar os movimentos que ocasionam mudanças estruturais necessitamos um período relativamente amplo da história. No nosso caso, estaremos trabalhando com o século XVIII e XX para entendermos melhor o pensamento dos autores, historicizando-o de uma maneira mais clara, bem como sua pertinência ou não nas idéias educacionais brasileiras do mesmo período. “Além da motivação teórica, esse enfoque de longa duração se justifica também por razão prática, isto é, como antídoto à estreiteza de horizontes que tem marcado a trato da questão em nosso meio [...]” (SAVIANI, 1998; p.118).

3. *Olhar analítico-sintético no trato com as fontes*: “Impõe-se o exame atento das fontes disponíveis abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincronicamente e diacronicamente de modo a não deixar escapar as características e o significado de fenômeno investigado”. (SAVIANI, 1999, p.11).
4. *Articulação do singular e do universal*: “Trata-se aqui de não apenas se evitar tomar o que é local ou nacional pelo universal e vice-versa, mas também de detectar em que grau o local ou o nacional constituem expressões de tendências que se impõem internacionalmente” (SAVIANI, 1999, p.11)
5. *Atualidade da pesquisa histórica*: “Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender suas raízes, o que implica o estudo da gênese.” (SAVIANI, 1999, p.11)

Esses princípios metodológicos foram aqui adotados em conjunto com a discussão feita por Petitat, que auxiliou na inserção do trabalho de Freinet em seu tempo histórico.

Em sua obra *Produção da Escola/Produção da Sociedade*, Petitat (1994) realiza uma análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos no decorrer da história da educação, principalmente no cenário francês. E, para realizar tal análise, o autor parte da classificação da educação como um fenômeno que faz parte da superestrutura do sistema capitalista. Dessa forma, todo o percurso educacional deve ser observado, analisado e compreendido

conjuntamente com uma análise ideológica, política, econômica e social da época.

A tese defendida por Petitat é a de que podemos acompanhar ao longo do estudo da história da educação uma nítida contradição presente no sistema educacional desde seu início. Essa contradição dá-se pelo fato de que a burguesia não pode abrir mão da propriedade privada do conhecimento, mas, por outro lado, em muitos momentos tem que fornecer conhecimento para a população com o intuito de atender os interesses econômicos e evitar o caos social.

Petitat mostra que, a partir do século XVIII, a cultura escolar para o povo apresenta-se cada vez mais acentuada como uma cultura de dependência, uma cultura de integração política e ideológica, de reprodução dos ideais da burguesia. Logo, a contradição que marca a sociedade capitalista desde a Revolução Francesa, de que há a necessidade de educar as massas ao mesmo tempo em que a escola oferecida apresenta qualidade duvidosa, intensifica-se. A ameaça da perda da propriedade privada exercida sobre o conhecimento pela burguesia poderia implicar a perda da propriedade privada dos meios de produção e, por conseguinte, a superação do sistema capitalista. Não estamos, em hipótese alguma, atribuindo de forma idealizada poder à educação para alterar a sociedade: apenas destacamos que o acesso a uma educação que de fato socialize o conhecimento acumulado pela humanidade traria benefícios às camadas populares e aos excluídos sociais.

Ao longo da história da educação, a escola não cumpre o papel de uma instância de transmissão de conhecimento, de saber, de tecnologia como demandam as funções profissionais previstas. O que ela faz é distorcer as necessidades profissionais, formando, no capitalismo, mão de obra barata para o capital. Nesse sentido, a escola configura-se como espaço que fornece aos indivíduos uma espécie de conformação cultural da classe à qual o indivíduo pertence.³

³ Esta discussão é abordada também nas obras de Saviani em seus livros *Escola e Democracia* (SAVIANI, 1995) e *Pedagogia Histórico-Crítica* (SAVIANI, 1997).

Petitattressalta, ainda, que a igualdade de oportunidade numa sociedade desigual é um argumento contraditório, irreal:

A ideologia de igualdade das oportunidades escolares apóia-se sobre as bases reais, e comporta diversos significados. No século XIX, podia ser confundida como igualdade de tratamento ou igualdade formal perante a escola: a gratuidade, a obrigatoriedade escolar, a neutralidade religiosa, a homogeneização diante das instituições e da cultura. Podia significar ainda igualdade nas condições externas da competição escolar. É aqui que se constata que a redução da desigualdade de oportunidade em uma sociedade desigual é um objetivo contraditório, que não consegue oferecer mais do que compensações. (PETITAT, 1994, p.6)

Esse discurso de igualdade de oportunidade, de progresso, de democracia é estratégia utilizada pela classe dominante para mostrar que o sistema vigente oferece oportunidades iguais a todos.

Para Petitatt (1994), evidenciar a participação da escola na lógica de reprodução da sociedade através da história significa esclarecer as contradições do presente e romper com o imobilismo da mera reprodução, tentando unir a produção da escola e a produção de uma nova sociedade.

A sustentação da burguesia no poder, no topo da hierarquia social, só acontece mediante uma poderosa dominação ideológica; por isso é necessário trabalharmos com a camada popular no sentido de realçarmos os verdadeiros ideais da burguesia e as contradições geradas na sociedade por meio dos seus ideais.

Ao longo do seu texto, Petitatt (1994) mostra que na escola, como na sociedade, os indivíduos são divididos em dois grupos e as informações e os conteúdos a eles destinados

variam de acordo com o grupo ao qual cada indivíduo pertence.

O papel ideológico da escola, assim, é visto como papel de reproduzidor de contradições, como reprodução da dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Petitatt diz que em ambas as categorias é difundida uma ideologia única, mas em duas versões distintas e complementares: “uma destinada aos futuros proletários e outra aos futuros líderes” (Petitatt, 1994, p.24). Ora, a problemática da reprodução da realidade educacional mascara a verdadeira lógica da escola no sistema capitalista e, por meio dessa idéia, Petitatt afirma que:

A história da escola poderia ser resumida a uma adaptação de suas virtudes de integração ou de recurso ou de reforço do poder dominante. Mas nem a criação das primeiras escolas técnicas superiores, nem o surgimento do humanismo moderno são totalmente explicitados por este esquema (PETITAT, 1994, p. 36)

Dito isso, pretendemos mostrar que a educação e a escola não podem ser compreendidas fora de uma análise da estrutura do sistema vigente. Petitatt mostrou, ao longo de sua obra *Produção da Escola/ Produção da Sociedade*, que a ação pedagógica é inseparável de uma seleção mascarada ou aberta, de conteúdos simbólicos e de práticas pedagógicas. E, desse modo, pretendemos defender a importância de que toda proposta pedagógica deve ser analisada de forma que seja inserida e vista dentro do contexto histórico, político, econômico e cultural no qual ela foi produzida. Assim como as escolas, as propostas pedagógicas selecionam também conteúdos, métodos, avaliação, corpo docente, grupo social ao qual pretendem atingir e os objetivos a serem alcançados com sua implementação. Nessa lógica, ao analisarmos cada proposta educacional de forma minuciosa, veremos se tal proposta tem

o objetivo de dar continuidade ou romper com a lógica de reprodução. E é dessa forma que Petitat, ao analisar a evolução escolar, principalmente a Francesa, convida-nos a analisar a proposta pedagógica de Célestin Freinet, um homem de origem humilde, que viveu e produziu em um período histórico de imensa importância - entre as duas grandes guerras mundiais - e deu origem à proposta de uma pedagogia popular.

Por meio de seus apontamentos da evolução educacional, Petitat fornece-nos instrumentos para realizarmos uma releitura crítica, histórica da proposta e da prática pedagógica presentes nas obras de Freinet. Verifica-se, desse modo, se elas estão arraigadas no materialismo histórico ou se são reduzidas a uma proposta que, ao ser analisada a fundo, pode ser enquadrada como mais uma que carrega um discurso revolucionário, mas na realidade não faz nada mais do que colocar velhos vinhos em novas garrafas. Contudo historicizar os processos pedagógicos e educativos torna-se uma forma de desvendar as mediações, as contradições, os conflitos dentro dos quais a proposta se constitui. Nesse ponto, Petitat e Saviani convergem para um mesmo caminho no trato com as idéias pedagógicas, ou seja, ao se estudarem autores, suas obras e sua difusão não se pode deixar de buscar interfaces e filiações que expressam o tempo histórico que as marca. O itinerário das idéias pedagógicas de um autor deve ser percorrido olhando-se para o seu contexto social, econômico, político e cultural. A proposta pedagógica de Freinet só pode ser compreendida se entendermos a sua própria trajetória enquanto educador, que ocupa uma determinada classe social e que se posiciona explicitamente a favor de uma classe específica, enquanto um militante do Partido Comunista Francês e do Sindicato dos Professores. Se a sua obra não for analisada com a intencionalidade de desvendar por inteiro sua concepção e seus ideais, ela corre o risco de ser entendida e incorporada de forma fragmentada e linear.

Ao trabalharmos nesse âmbito de investigação histórica, rompemos com a adoção de uma visão que trate a história como algo

linear, e limitada a traçar biografias laudatórias de autores e suas obras, conseqüentemente levando-nos a uma visão, que poderíamos classificar de ingênua, das propostas e das práticas pedagógicas, pois elas se tornam etéreas ao serem desmembradas de seu tempo. Concordamos com Petitat quando afirma que a cultura, o saber e o conhecimento universal não se originam do acaso e muito menos de imposições arbitrárias ou de adoções ingênuas. Todas as propostas têm intenções e objetivos bem claros que necessitam ser evidenciados. Assim, todas as propostas educacionais devem ser analisadas à luz de seus efeitos ideológicos e de suas relações com a esfera do poder político e social. Nesse sentido, a compreensão da proposta pedagógica de Freinet não pode atender qualquer lógica de sociedade, pois ela traz consigo objetivos bem claros: seu discurso posiciona-se claramente contra a dominação e doutrinação da lógica capitalista. Ao adotarmos o caminho metodológico apontado por Saviani, acreditamos ser coerentes com uma pesquisa histórica que não deixa para segundo plano o arcabouço de acontecimentos e idéias que alicerçam as proposições teóricas de um dado autor.

O ITINERÁRIO INTELECTUAL DE FREINET E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO CENÁRIO DA PRIMEIRA E DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Célestin Freinet inicia sua carreira docente em 1920, em uma pequena escola de Bar-Sur-Loup (Alpes Marítimos), acompanhado apenas de sua maleta. Oficial participante da primeira Guerra Mundial, testemunha de seu horror, carrega consigo um profundo amor e respeito pelas crianças, pois sua inexperiência pedagógica não lhe permitiu outros requisitos. Com o passar dos dias atuando nessa escola, Freinet foi negando o ensino tradicional por comprovar que ele é falho "exigindo das crianças atitudes passivas e amorfas" (Freinet, 1978, p.23). Cabe ressaltar que a negação da educação nos moldes

tradicionais não é pionerismo de Freinet⁴, pois vários educadores (Montessori, Decroly, Claparède, Dewey, etc) o vinham fazendo desde o início do século XX.

Em 1924, ele dá início à técnica da imprensa na referida Escola, proporcionando aos alunos a divulgação de suas produções textuais, por meio de jornais e intercâmbio inter-escolar. Essa produção de textos não contava com nenhuma interferência direta dos adultos, eles somente auxiliavam quando eram solicitados, pois assim acreditava-se estar possibilitando que as crianças fossem autores de seus pensamentos e produções. Freinet rompia, assim, com qualquer espírito adestrador que acompanhava a “antiga” concepção pedagógica por ele combatida.

Aos poucos, Freinet divulgava timidamente suas experiências pedagógicas e conquistava alguns discípulos, os quais almejavam e lutavam pela implantação e solidificação da proposta de uma pedagogia popular. Em 1926, Freinet publica a primeira edição do livro *História do rapazinho na montanha*, dando início, mais tarde, a uma coleção que acompanharia sua prática pedagógica durante vinte anos.

No final de 1928, Freinet passa a lecionar em Sant-Paul, encontrando no local todos os tipos de dificuldades escolares, exemplificadas na pobreza da escola, e, principalmente, no descaso do presidente da câmara com as reivindicações feitas por ele, fatos que acabaram impedindo, assim, a execução de sua prática pedagógica.

Diante de tantos conflitos e perseguições, a partir de 1933 Freinet entra em uma luta incessante para ampliar e consolidar seus laços com o sindicato, seus discípulos e os pais dos alunos. Segundo Freinet, para superar essa crise de ordem pedagógica, fazia-se necessário:

Dedicar-nos-emos a empenhar a criança os pais os educadores numa tarefa de cujo alcance emancipador têm de se perceber para estarem melhores preparados para levar a cabo uma luta urgente em todos os domínios, social, sindical e político, para dar pão e cuidar aos filhos dos trabalhadores. (FREINET, 1978, p.42)

O autor acreditava que, para conseguir o apoio necessário para superação dessa crise pedagógica, as pessoas necessitavam compreender o verdadeiro significado da educação, enxergando-a como algo mais amplo do que as paredes da escola, percebendo que a função educativa está atrelada à condição econômica, social e também psicológica das crianças. É extremamente necessário que, para a execução de uma pedagogia popular, o professor seja um verdadeiro militante das causas educacionais, integrando a pedagogia às grandes correntes políticas e sociais. A proposta pedagógica de Célestin Freinet, que nasceu na pequena cidade de Bar-sur-Loup, tomou a partir de então um novo rumo, conseguindo espalhar-se por centenas de aldeias e centros urbanos.

⁴ Luzuriaga, ao descrever o período em que o movimento da Escola Nova ganhou força, e em que Freinet se encontrava exercendo a profissão de professor, o faz apontando que, no período de 1870 a 1919, não só o mundo viu o nascimento dos autores pertencentes ao movimento, como deles recebeu as obras mais marcantes da Escola Nova: “Em um único decênio, entre 1909 e 1919, publicaram-se algumas das obras mais importantes da educação nova: *O Método da Pedagogia Científica*, de Maria Montessori e a *A Psicologia da Criança*, de Claparède, em 1909; *O conceito da escola do trabalho*, de Kerschensteiner, em 1912; *Escola e Cultura Juvenil*, de Wyneken, em 1913; *Democracia e Educação*, de Dewey, em 1916; *Idéias modernas sobre as crianças*, de Binet e *O Método de Projetos*, de Kilpatrick, em 1918. Finalmente, acrescentamos mais algumas coincidências, em outro decênio, o de 1870 a 1880, viu nascer grande parte dos representantes da educação nova, poderíamos falar do ponto de vista dos nascimentos em uma ‘classe de 1870’. Assim Maria Montessori e Paul Geeheb nasceram em 1870; Decroly e Heinrich Scharrelman, em 1871; Willian Kilpatrick, em 1872; Claparède, em 1873; Glockel, em 1874; e Lombardo-Radice e Ferrière, em 1872. Estas coincidências não são naturalmente gratuitas. Esses homens chegaram à maturidade intelectual, no início do século, quando houve uma mudança significativa na atmosfera espiritual e pedagógica e, por sua vez, acabaram por influenciar a mesma ao mesmo tempo em que eram por ela influenciados. Os que vieram depois encontraram grande parte do caminho já traçado e não precisaram fazer muito mais do que segui-lo, acrescentando suas próprias contribuições.” (LUZURIAGA, 1961:25).

Com a explosão da Segunda Guerra Mundial, Freinet é exilado e percebe que é o momento de colocar no papel todo o seu amadurecimento pedagógico, pois, ao longo dos vinte anos como um professor totalmente dedicado à centralidade da atividade na criança, realizando uma pedagogia dinâmica que exprime a vida e seus entusiasmos, não poderia deixar de contribuir com a psicologia e pedagogia mundial. Então escreve as obras: *A educação do trabalho*, *A experiência portentativa* e *Ensaio de psicologia sensível*.

Quando Freinet, em 1941, consegue sua liberdade provisória, depara-se com a reforma do ensino, que ignorou todo o processo de luta e a sua proposta pedagógica. Cheio de boa vontade, Freinet vai ao encontro de seus apoiadores para ajudá-los a combater o discurso da Escola Nova, que revigorava a reforma do ensino. Suplicava, assim, para que as pessoas desconfiassem do verbalismo da pedagogia nova, que não estaria preocupada com a educação das camadas populares. Embora Freinet adotasse em sua pedagogia algumas máximas do escolanovismo⁵, o autor criticava o movimento por considerá-lo elitista, descomprometido com as camadas populares.

Freinet coloca toda a sua esperança no pedido que faz a seus apoiadores, para que continuassem com a sua proposta, realizada ao longo desses vinte e cinco anos, pedindo que não desanimassem diante de tais caminhos espinhosos, convidando-os a construir um mundo melhor. Isso tudo só seria possível se, assim como seus apoiadores, outros homens continuassem a apoiar os pioneiros dessa proposta, visando a uma educação que estivesse ligada ao trabalho, à cooperação, não deixando

jamais de lado o tatear experimental. Freinet consegue esse apoio e ainda hoje, início do século XXI, encontramos escolas que buscam seguir a metodologia desenvolvida pelo autor, e, por ironia do destino, tais escolas (ao menos no Brasil) não estão destinadas às camadas populares. Freinet, ao adotar a essência do Movimento das Escolas Novas, marcadamente liberal, marca sua pedagogia com a visão liberal de homem; portanto fica-nos a questão: é possível pensar em uma educação voltada às camadas populares, partindo-se de pressupostos liberais?

AS RAÍZES SOCIAIS E POLÍTICAS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE CÉLESTIN FREINET

Ao tentar implementar uma proposta pedagógica que busca romper os resquícios de uma educação que possa dar continuidade à exploração e à desigualdade social proporcionada pelo sistema capitalista, ou seja, ao resolver romper com o processo de reprodução social presente no meio educacional, Freinet comprou uma imensa briga de cunho político e ideológico com a burguesia francesa, que viu seus ideais ameaçados.

A escola Francesa, enquanto instituição destinada à socialização dos indivíduos e à formação de um consenso social, situa-se no nível da superestrutura, como é mostrado por Oliveira (1995) e Petitat (1994). Dessa forma, qualquer proposta pedagógica que foge à regra das diretrizes do capital torna-se uma ameaça aos interesses dos dirigentes sociais da França. Freinet, sendo um educador que se mostrou ao longo de toda sua trajetória educacional um

⁵ Essas máximas são: a criança e seu desenvolvimento passam a ser o centro do processo educacional; a espontaneidade infantil deve ser preservada a todo custo por meio do simples guiar, pelo educador, das forças espirituais imanentes da criança; a atividade como ponto central de toda a metodologia de trabalho, atividade que deve sempre centrar-se nos interesses e necessidades da criança, respeitando seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser, portanto, ativa. Não por acaso os métodos escolanovistas foram chamados de métodos ativos. Juntamente com isso vemos a apologia das atividades manuais e práticas, imprescindíveis tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o desenvolvimento moral. Faz-se a substituição do uso da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior, assim como a troca de um mínimo de matéria escolar pelo máximo de possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com a ajuda do trabalho, amor e alegria.

milite do Partido Comunista Francês (PCF), engajado no sindicato ao lado de docentes revolucionários, repletos de idéias progressistas, vai tomando consciência de que o ensino público desempenha o papel de reprodução dos interesses burgueses e a sua luta passa a ser no sentido de que haja uma mudança radical na estrutura da escola pública e concomitantemente na estrutura social (FREINET, 1978).

Há uma neutralidade relativa: a dos pedagogos que escondem suas escolas novas no bosque ou nas montanhas, longe das aldeias, longe sobretudo das cidades. Ali, eles tentam fazer dos seus alunos Homens puros e fortes, que constituirão, futuramente, o fermento da vida e moralidade a ser introduzida num mundo efervescente [...]. Prefiro de longe outra educação: aquela mais difícil, porém mais fecunda, de uma escola inteiramente mesclada à vida. (FREINET, 1930, p.414-415)

Desejando profundas modificações sociais, Freinet dedica todos os seus esforços à causa de uma educação para o povo, mas isso não indica que Freinet não tenha claro qual o papel da escola do sistema social. Em seu livro *Para uma Escola do Povo*, o autor mostra que a escola no séc. XIX, a instrução do povo, na França, tornou-se uma necessidade econômica:

O capitalismo triunfante institui, portanto, a escola pública, a qual foi, pelo menos por um tempo, adaptada aos objetivos específicos que tinham motivado seu surgimento. Não se trata, no fundo - quaisquer que fossem as teorias e os discursos dos acadêmicos idealistas - de elevar o povo, senão de prepará-lo para preencher com mais eficiência e racionalidade as tarefas que o maniqueísmo lhe ia impondo. Ler, escrever, contar, tornavam-se as

técnicas de base sem as quais os proletários não eram nada a não ser um operário medíocre. Da mesma forma que os rudimentos da literatura, da geografia da história, da ciência e da moral deveriam aperfeiçoar a adaptação do indivíduo ao estreito limite do seu quadro econômico. (FREINET, 1996, p.13)

Tendo claro que a escola, mesmo universalizada, é uma escola de classe e visa servir a ordem social burguesa, ela não é, e jamais será, o motor do progresso. Freinet pretendia dar sua parcela de contribuição à população desfavorecida, fazendo com que, dentro da velha escola classista liberal, nascesse uma proposta pedagógica que permitisse à escola ser um espaço de afirmação das crianças das camadas populares. Ele incorporava ao mesmo tempo uma crítica em relação ao papel da escola enquanto reprodutora em uma sociedade capitalista, enquanto mantinha acesa a esperança de uma escola para o povo como uma instituição de luta, um espaço concreto de formação de indivíduos críticos.

O pensamento marxista forneceu, ao longo da vida do autor, base para sua compreensão da sociedade e fortalecimento de seus compromissos com a camada popular. O partido oferece para Freinet um espaço rico de ação, viabilizando ferramentas para uma poderosa oposição frente ao pensamento liberal burguês. De acordo com Oliveira (1995), no Partido e no Sindicato o pensamento do Freinet encontrou apoio e base para resistir às pressões e perseguições que acompanharam sua prática pedagógica.

De acordo com Freinet, Élise (1978), o contato com as obras de Marx e Lênin, o dinamismo do pensamento dialético reforçam a sua recusa em relação ao pensamento positivista. Toda a prática educacional do autor traz a presença de uma relação dialética entre professor e aluno, a realidade da escola, dos problemas vivenciados na sala de aula com a realidade social Francesa.

Freinet esforçava-se para mostrar aos alunos que a escola encontra-se dentro da sociedade, e que a estrutura social francesa evidencia como é sua estrutura educacional. Esse é um dos pontos pelos quais Freinet crítica a Escola Nova, pois, para ele, a Escola Nova é, em primeiro lugar, classista, cercada de luxo e artificialismo, que, ao mesmo tempo, pretende formar crianças autônomas e livres das amarras da escola tradicional, mas acaba formando crianças adestradas⁶.

Para o autor, a imposição da tentativa de implementar o método escolanovista na escola pública não passa de uma hipocrisia, pois

Freinet percebe então que há uma educação nova relativamente fácil de ser implementada nas escolas que possuem material educativo e instalações escolares capazes de possibilitar a atividade da criança e a individualização do ensino. mas na escola de Bar-sur-Loup, o problema é bem diferente. A lembrança da sua salinha de aula, nua e poeirenta, vem lhe à memória e aperta-lhe o coração... Ele toma ainda mais consciência da dependência estreita que une a escola e o meio, do quanto a sociedade condiciona a escola e o ensino. Não há pedagogia sem que sejam preenchidas as condições econômicas favoráveis que permitem a experimentação e a pesquisa. Não há educação ideal, só há educação de classes (FREINET, 1978, p.26)

Outro ponto que distancia Freinet dos ideais da escola nova é a forma pela qual os escolanovistas vêem as crianças, pois, para eles, a criança é um ser abstrato. Já para Freinet a criança é um ser concreto, que tem uma inserção histórica e que é concretamente marcado

pelo meio social. De acordo com Oliveira, para Freinet “servir as crianças, neste sentido, significa servir sua classe e contribuir para o seu fortalecimento” (OLIVEIRA, 1995, p.125)

Os ideais da Escola Nova mascaram a realidade da sociedade concreta; assim, de acordo com Élise Freinet (1979), Freinet condena as várias tentativas da escola nova de erigir, fora do mundo concreto da criança, escolas preservadas da realidade social, dos conflitos sociais, pois essa postura não permite que as crianças desenvolvam uma consciência crítica participativa, como muitos escolanovistas almejavam.

Ao entrar em contato com autores que fazem parte do movimento da Escola Nova e conhecer algumas realidades escolares que aderiram a tais ideais, Freinet fica mais convicto de que a implementação da escola do povo tem que ser totalmente desvinculada de qualquer forma de idealismo, e sua proposta pedagógica tem que ter como base concreta o meio em que as crianças vivem, para construir juntos ferramentas que possibilitem mudanças concretas nesse meio.

Freinet reconhece as limitações da escola, sabe que não cabe a ela mudar a realidade social, mas acredita que, por meio da implementação de uma proposta pedagógica para o povo, ele e seus seguidores podem lutar na tentativa de formar indivíduos críticos e cientes das mazelas oriundas do sistema capitalista. Assim também podem levar a comunidade daquela escola, por meio da vivência em cooperativas⁷ a ter tal conscientização e incorporar-se à luta por uma nova sociedade.

O que Freinet realmente pretende, na sua prática educativa, é proporcionar, por meio de sua militância política e educacional, ferramentas para a contestação da sociedade; conseqüentemente, buscar-se-ia a

⁶ Freinet refere-se, nessa argumentação, especificamente ao método montessoriano. Ver Élise Freinet (1978).

⁷ A proposta pedagógica de Freinet contou com duas formas de cooperativa: a cooperativa em sala de aula, onde as ações e técnicas visavam ao trabalho mútuo, e a cooperativa local, que foi construída com ajuda dos habitantes e tinha para ele uma conotação política muito forte, que é munir os camponeses contra a opressão do sistema capitalista. Ler Élise Freinet (1979).

transformação do sistema educacional público, e a sua proposta de uma pedagogia para o povo seria um caminho.

De acordo com Oliveira:

Freinet não pretende (o que seria uma atitude idealista) transformar primeiro a consciência dos alunos, fazer deles revolucionários, para que depois atuem na escola e na sociedade. Pretende, ao contrário, dentro dos limites concretos existentes, mudar as condições materiais nas quais se dá o ato educativo. Só a partir desta mudança – intencionalmente dirigida – é que pode surgir uma nova práxis, e desta práxis uma nova consciência transformadora. (OLIVEIRA, 1995, p. 145)

A proposta pedagógica de Freinet, assim como sua prática, está alicerçada no movimento dos trabalhadores organizados durante as duas grandes guerras. O autor traz o socialismo como sua bandeira de trabalho pelo e para o social por meio da escola. Critica o movimento escolanovista, embora seja influenciado por ele em sua concepção de educação e mesmo de desenvolvimento infantil. Freinet produz e trabalha em uma era marcada por incertezas, sangue e destruição, e, assim como os colegas que critica (os escolanovistas), busca uma educação que auxilie a construção de uma sociedade melhor. Como esses colegas, Freinet vê a Escola Tradicional como o malévolo poder a domesticar e adestrar crianças, em especial das camadas populares. Como os “camaradas” do partido, deseja tomar as crianças “revolucionárias”, futuras detentoras da mudança social necessária. Nesse ponto, perde sua tentativa de atrelar a pedagogia ao seu contexto social e econômico, acabando por também abraçar o abstrato e o ideal. Sua proposta, embora receba influências socialistas, também recebe alicerces liberais. Contraditório em vários âmbitos, trouxe contribuições para os embates no campo das idéias pedagógicas e

este artigo não pretendeu explorá-las à exaustão, mas apenas enunciar um caminho de investigação do âmbito histórico profícuo e necessário para tempos onde a morte de Clio foi decretada.

REFERÊNCIA

- ELIAS, Marisa. Del Cioppo. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. 2º.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- FREINET, Célestin. *La vie à l'école russe*. Paris. L'école Émancipée, avr. 1930.
- FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FREINET, Célestin. *Pedagogia do Bom Senso*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FREINET, Élise. *Nascimento de uma Pedagogia Popular*. Tradução: Rosália Cruz: Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na Pedagogia de Freinet*. São Paulo: Francisco Alves, 1979.
- LUZURIAGA, L. – *La Educacion Nueva*. 6. ed. Buenos Aires: Losada, 1961.
- OLIVEIRA, Anne Marie Milon. *Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógicas*. Rio de Janeiro: Papeis e Cópias de Botafogo, 1995.
- PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: uma análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 30º. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D; LOMBARD, J. C. & SANFELICE, J. L. *História e História da Educação*. Campinas: Autores Associados/ HISTEDBR, 1998.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FARIA FILHO, L.

M. (ORG). *Pesquisas em História da Educação: perspectivas de análise, objeto e fonte*. Belo Horizonte: HG edições, p. 9-24, 1999.

Recebido em 31/1/2008 e aceito para publicação em 19/3/2008.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE FERNANDO DE AZEVEDO SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL

FERNANDO DE AZEVEDO'S PEDAGOGICAL PROPOSITIONS ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Catharina Edna Rodriguez ALVES¹

RESUMO

O foco temático deste trabalho é delinear o processo educacional e a proposta pedagógica de Fernando de Azevedo, para, assim, fundamentar e legitimar a concepção política educacional desse sociólogo educador.

Desse modo, pretende-se elucidar aqui o processo educacional defendido por Fernando de Azevedo, em torno do qual fundamenta o seu discurso político educacional e pedagógico, assim como os motivos pelos quais ele se explicita de modo mais evidente e objetivo a partir dos anos 1945, ganhando centralidade em seu pensamento e uma maior clarividência das fontes teóricas nas quais se inspira.

Palavras-chave: Política; Proposta Pedagógica; Educação.

ABSTRACT

In this paper we outlined the teaching-learning process and Fernando de Azevedo's pedagogical propositions, so we could give support and legitimate the educational and political conception attributed to that sociologist and educator.

Thus, we intend to elucidate the teaching-learning process reinforced by Fernando de Azevedo, in which he extracts the basis for his pedagogical, political and educational speech, as well as the reasons why he explains himself more widely and objectively as of the year of 1945, as he gained special attention in his thoughts and a bigger clearness of the theoretical sources from which he gets his inspiration.

Keyword: Political, Pedagogical Proposition, Teaching-learning.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília/SP (UNESP). E-mail: <calvesro@marilia.unesp.br>.

Introdução

O foco temático deste trabalho é delinear o processo educacional e a proposta pedagógica de Fernando de Azevedo.

O discurso político-educacional de Fernando de Azevedo

Fernando de Azevedo apresenta-se como republicano, liberal por necessidade de reflexão, contrário a todos os regimes de força e tirania, socialista, profundamente preocupado com os problemas sociais. É alguém que sempre tentou conciliar justiça com liberdade, assim como o socialismo com as idéias e instituições democráticas. Fiel às palavras e convicções, inquieto quanto aos meios que busca, de forma eficaz, para realização dos fins mais altos; possui uma política corajosa, prudente, maleável, firme, audaciosa, paciente, cuidadosa com um fim prático, realizada por uma ação não explosiva, mas segura, serena, retilínea, que vai direto a seus objetivos.

Para ele, os serviços que lhe cabem orientar e dirigir são os da educação, principalmente a educação popular, rural e urbana. Com quaisquer dificuldades que venha a enfrentar, o seu dever é de organizar um plano de ação para atacar de todas as formas os problemas da educação popular e extinguir ou reduzir a ínfimas proporções a mancha aviltante do analfabetismo, em São Paulo, apanhando todas as crianças em idade de freqüentarem a escola e ampliando o plano de alfabetização, de educação dos adultos, sob os seus diferentes aspectos culturais, recreativos e profissionais, assim como o alargamento do campo educacional e seu processo de adaptação às mudanças sociais e às necessidades do meio e do indivíduo, com estímulos particulares.

Tal formação, entretanto, não ocorreria de modo espontâneo, numa civilização como a nossa, em pleno processo de desenvolvimento, mas dependeria da função social assumida pela escola, no sentido de dirigir o processo de

transmissão e de reconstrução da cultura, assim como de um Estado que garantisse educação pública a todos. Mais ainda, esse modo de formação cultural do homem aconteceria por intermédio de uma pedagogia que, desenvolvida no interior da escola, deveria contemplar os meios necessários não apenas à transmissão da cultura, como também à reconstrução, pelas novas gerações que a ela teriam acesso, com o intuito de levar em conta as disposições naturais e as vocações dos estudantes.

Isso porque a escola não poderia reproduzir as desigualdades sociais, como até então vinha ocorrendo, em nosso país, nem impor as exigências da sociedade aos estudantes, de maneira arbitrária e ditatorial, cuja ineficiência já havia sido demonstrada historicamente, no Brasil, formando homens que, sem uma cultura que lhes fosse útil e sem o espírito científico necessário à modernização social, eram apenas homens cultos, portadores de uma cultura vazia, que somente serviria como traço de distinção entre as elites e as massas. Sendo assim, o ensino ministrado nas escolas deveria ser regido por uma pedagogia que levasse em conta as vocações individuais daqueles que as freqüentassem e, concomitantemente, por uma política educacional que fosse capaz de estender a todos o processo de escolarização, democratizando o acesso à escola e, conseqüentemente, a própria sociedade.

Essa política educacional a ser desenvolvida pelo Estado deveria, ainda, ocupar-se de um processo de escolarização que permitiria uma formação única para todos, nos oito primeiros anos de ensino obrigatório, diversificando-se posteriormente, no nível secundário, em escolas de formação profissionalizante e escolas de preparação para o ensino universitário, onde teriam lugar, respectivamente, a formação dos quadros profissionais - responsáveis por atender às demandas sócio-econômicas e à diversificação funcional de nossa sociedade -, e as elites intelectuais, responsáveis pela direção do processo de modernização social e da elaboração de um projeto de desenvolvimento do país.

Nesses termos, o processo de escolarização, por intermédio dessa proposta,

seria responsável por estabelecer uma hierarquia democrática, onde os mais capazes intelectualmente assumiriam as funções destinadas às elites e os menos capazes para tal função exerceriam funções profissionais, necessárias socialmente, conforme a divisão do trabalho social fixada e as exigências do estágio social em que se encontrasse. Essa hierarquia democrática é denominada, por Fernando de Azevedo, de hierarquia das capacidades, em contraposição à hierarquia social existente, determinada muito mais pelas posições sócio-econômicas e políticas dos indivíduos que congregam as elites dirigentes do que por um processo de circulação das elites, conforme as capacidades individuais e vocações averiguadas pelo processo de escolarização, nas bases propostas. Tal processo deveria ser estendido a todos, dependendo das vocações e das capacidades de cada um, experimentadas na escola, para a definição daqueles que assumiriam a posição de elites e daqueles que se qualificariam profissionalmente.

Enfim, o tema da democracia associa-se, no manifesto, à idéia de que a educação nova deve assumir “a sua verdadeira função social, preparando para formar a hierarquia democrática através da hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação” (AZEVEDO, 1932, p.42).

A verdadeira democracia (liberal ou autoritária) não está apenas na ascensão global de uma classe, isto é, na elevação de nível das camadas populares (operários urbanos e rurais), mas na eliminação de obstáculos ao recrutamento seletivo, em todas as camadas sociais, à renovação do enriquecimento dos quadros culturais e políticos com todas essas forças intelectuais que, sendo mais bem conhecidas, poderiam ser mais bem empregadas e dirigidas para funções mais elevadas (AZEVEDO, 1951, p.198).

Em suma, no entender de Fernando de Azevedo, o ensino público deveria ser encarado como um problema técnico, um interesse público acima das colaborações partidárias, pois a

educação é um importante instrumento político de coesão social e formação das elites.

Para o autor, as elites correspondem forçosamente a uma minoria social que seria a expressão do mais alto grau de cultura de uma sociedade. Não se trata de uma elite definida por padrões econômicos, porém de um seletivo grupo recrutado por intermédio de processos de competição igualitária entre todos os membros da coletividade.

Por causa desses aspectos, ele designa a política de sua época como a política da educação, centrando seu campo de luta como meio de orientação geral do indivíduo a uma concepção de vida moral e política em um clima de liberdade e respeito humano (dar educação adequada, informação e cultura). Assim, para formar jovens com educação, com noções de virtudes morais, preparados para as atividades técnicas, é necessário antes de tudo dar a eles características de homens enérgicos, que sabem o que querem e estejam resolvidos a traduzir em atos os seus desejos. Para realizar isso, é preciso começar desde o início, ou seja, na primeira educação escolar, que é o ensino básico ou comum, o qual, para ele, deve ser gratuito, obrigatório e igual, quer dizer, uma educação para todos, sem diferenças sociais, raciais, políticas, enfim, gratuito, porque é um direito adquirido da população e obrigatório, por ser o ensino que insere o homem na sociedade.

A educação, para Azevedo, está intimamente ligada à filosofia de cada época que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, e não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional. Nesse sentido, a educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume uma feição mais humana para com a sua verdadeira função social, preparando-se para formar uma hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação, tendo por objetivo organizar e desenvolver os meios de ação duráveis, para

dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com a concepção de mundo, fazendo com que a educação nova se funde sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social e tenha o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação.

Enfim, a sua política segue as normas do *Manifesto dos Pioneiros da Escala Nova* (1932, p. 88) – do qual ele foi o redator – as quais manteve em sua prática profissional, de modo a podermos dizer que a educação era para ele uma função essencialmente pública, ou seja, todo indivíduo tem o direito a uma educação integral e cabe ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação de estrutura orgânica que torne a escola acessível a todos em todos os seus graus, sendo uma escola única, comum, contendo também a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação, princípios que assentam a escola unificada e de que decorre a finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais. Ainda dentro desse pressuposto, o manifesto apresenta algumas bases, como:

Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes, econômicas e sociais da civilização atual. A organização da escola secundária (de seis anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, com escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas, destinada, pela sua estrutura democrática a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos. (AZEVEDO, 1932, p.32).

A sua política educacional vai contra a expansão de faculdades no interior, pelo fato de ele não saber de que forma ela foi estruturada, organizada, pensada. Na verdade, para se criar

uma faculdade, a região em que ela será inserida necessita passar por uma série de estudos, análises, com o intuito de conhecer a sua estrutura física, social e econômica, bem como os cursos que a faculdade irá conter, porque devem corresponder ao que a região e a população necessitam. Além disso, a sua organização curricular, metodológica, didática e os aspectos físicos do prédio precisam ser bem estruturados, de acordo com o número de alunos e funcionários.

Em suma, a concepção humanista presente em sua política educacional estaria vinculada à ideologia burguesa e à decomposição discente das mudanças estruturais de nossa sociedade, a ser alcançada por meio da escola e de um discurso pedagógico conservador, na medida em que pressupunha um ensino centrado na criança e nos métodos, mais do que nos conteúdos, justamente num momento em que as camadas populares tinham começado a ter acesso à escolarização.

Na capital uma faculdade que possui recursos do governo já enfrenta inúmeras dificuldades, imagina uma no interior às vezes com o único recurso disponível que conseguiu é o da "politicagem" e que no meio de tantos problemas a prática docente e discente fica relegada a um segundo momento. (AZEVEDO, 1958a, p.86).

Não obstante, para que a Universidade se desenvolva, é necessário formar e desenvolver a consciência da necessidade do esforço e da disciplina com uma consciência de deveres tão profunda quanto a dos direitos, reação salutar poderosamente organizada a um tempo contra o despotismo e contra a anarquia mental, em todas as suas espécies e manifestações.

O delineamento das propostas pedagógicas

A educação necessita ser adaptada à era tecnológica, dando às escolas e às instituições

a formação de cientistas e de técnicos; no entanto, esse processo possui dois aspectos diferentes - a educação de uma sociedade de massas e a formação de cientistas -, na sociedade atual, de sorte que os professores passam a exercer funções especializadas em uma sociedade dinâmica, tecnificada e rica em oportunidades. Esse é o argumento que usa para adequar a educação, porque a escola pública brasileira deve atender às necessidades da população, e o ensino científico e o técnico, pelo alto custo, não podem ser empreendidos se não pelos poderes públicos. Assim, as instituições escolares devem ser entendidas como um sistema de transmissão e organização cultural de um país, que precisam ser compreendidas na sua estrutura e abstração, de acordo com as condições ambientais desse país.

Dessa forma, o processo educacional é visto pelo autor como um estreito vínculo com as necessidades sociais, e a filosofia, na sua concepção, é uma reflexão sistemática sobre a essência e os objetivos da cultura, de que a educação é uma das funções fundamentais; de fato, toda doutrina pedagógica inclui uma filosofia. A ação educativa sobre o indivíduo contempla sempre um fim, que é a sociedade, constituindo uma socialização metódica de cada geração; assim, a ciência, a sociologia, serve para determinar os fins da educação.

Do ponto de vista social, o plano de educação para realizar os próprios ideais de fusão espiritual de uma comunidade nacional deve, pois, abrir igual oportunidade para todos, projetando uma educação de massas em larga escala, com vistas a lançar a mais profunda sondagem nas reservas da nação, sem diferença e sem distinção de classes, recrutando, por essa maneira, desde a escola primária, a parte dinâmica dessa população, dos superdotados ou dos mais capazes, para o constante enriquecimento e a renovação incessante das elites dirigentes do país (AZEVEDO, 1958b, p. 120).

Nesse caso, a prática educacional do autor propõe, em primeiro plano, conscientizar tanto pais e como mestres de que estes não são donos do saber e do conhecimento e que, pelo

fato de terem experiências e vivências, não necessitam subjugar os mais novos. É necessário, contudo, um aprendizado de mão dupla, isto é, as crianças precisam aprender com os adultos e os mais velhos que elas, de modo que os mestres tenham que lidar com as situações cotidianas a envolver a criança com mais paciência, calma, consciência, reflexão, modificando o comportamento, enquanto as crianças vão recebendo a transmissão da cultura e as regras que fazem parte da sociedade.

Do mesmo modo como não cabe aos pais ou professores tolher o aprendizado e a vivência das crianças, mas, sim, estimular, mediar, orientá-las para que possam fazer reflexões, análises e ter um crescimento mental, sem disciplinar demais nem tratá-las desprezando seu conhecimento prévio como se fossem uma tabula rasa, também é imperioso perceberem que elas possuem uma pequena experiência de vida, consequência de suas observações. Não é necessário, no entanto, que os pais sejam condescendentes ou autoritários demais, porém que apenas deixem que a disciplina cresça com a civilização, a noção de regras, normas imperativas; enfim, uma vez que, se é natural que a educação se impregne, com o tempo, de certa austeridade, não é menos exato que os novos conhecimentos sobre a natureza da criança tendem a atenuar essa disciplina e a quebrar-lhe os rigores, para obter, na sua educação, o máximo de resultado com o mínimo de coação sobre elas.

Assim, sabe-se que é preciso permitir-lhes fazer tentativas, ensaios, experimentar, vinculando a prática com o estímulo das experiências, de maneira que esse processo, na concepção de Azevedo, torna mais fácil desvendar o mundo mágico ou imaginário da criança, por meio do qual, uma vez descoberto, se pode estabelecer uma educação com objetivos determinados e possuir o controle da criança ou a resposta do por que se refugia em seu mundo mágico.

Certamente não será exigido dos pais um trabalho de observação e de análise

que realizam com espírito e métodos científicos o psicólogo, cientista o investigador, enfim, mas que tenham um certo nível de cultura e algum espírito de observação, que acompanhem o desenvolvimento da sensibilidade e da personalidade infantil, para obterem melhores resultados no seu trabalho educacional. (AZEVEDO, [1948], 1958a, p. 38).

Nesse sentido, a escola deve ensinar juntamente com os pais, ou seja, pais e escolas devem estar em sincronia; é por isso que a família deve estar presente na formação educacional, na vida escolar, participando das atividades e ensinando os alunos a não terem preconceitos, porque nascem isentos deles. São os pais e os governantes que lhes embutem tais preconceitos, no decorrer de suas vidas; assim, a igualdade é um dos pressupostos da política educacional de Azevedo.

Cabe aos pais ensinar a seus filhos a viver em meio à liberdade, porque estes devem saber até que ponto podem desfrutar dela e até que ponto ela é inerente ou imanente ao processo educacional. Os pais e professores precisam saber que a liberdade necessita ser sujeita a flutuações e que é ilusão dos pais acreditarem que podem educar seus filhos como quiserem, porque os costumes que seguimos fazem parte de nossa tradição ou são regras da sociedade. Assim, em seu livro de 1947, *Na batalha do humanismo* (1958a, p. 74), a sua prática educacional decorre de uma contraposição ao sistema de educação que consistia, na época, da participação não só de professores do sistema escolar, porém também da família que, para ele, possui papel importante na educação do aluno e nas suas experiências.

A família, para Fernando de Azevedo, é fundamental na formação do homem, pois dela dependem os primeiros processos de transmissão da cultura; já no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932, p. 88), Azevedo discorre sobre a função da família na educação; assim também, para ele, os meios e as práticas

escolares são mais importantes que os conteúdos, de forma que a estrutura física de um colégio é extremamente importante para o aprendizado do aluno.

Na prática educacional do autor, um dos fatores da formação do homem é a coletividade, porque todo o processo de formação está relacionado ao envolvimento da sociedade, quer dizer, a transmissão da cultura depende da família e de pessoas aptas a analisar e organizar o plano de ensino. Enfim, são vários tipos de profissionais que atuam juntos em um mesmo sentido, com funções diferentes, alguns dos quais estão vinculados à educação direta ou indiretamente e com os mesmos objetivos, mas, para que haja uma formação do homem integral, é necessário que a sociedade funcione como um organismo de forma sincronizada e organizada.

Contudo, a sua prática pedagógica não compreende apenas a estrutura física do aparelho educacional ou a conscientização de toda a sociedade, mas consta também de oferecer ao ensino geral ou comum respaldo para servir a toda a população e, de certo modo, propor uma fusão das duas culturas pela penetração do espírito e dos métodos científicos. Tal prática corresponde igualmente a ministrar cultura comum (de massa) ou geral, com uma quebra na unidade, isto é, a fazer disciplinas diferentes no ensino secundário, contendo uma variação na grade curricular de uma escola, com o intuito de melhorar esse ensino, porque ele é o pressuposto para o ingresso na universidade e a ele cabe exercer duas funções ou finalidades, no processo de transmissão da cultura: a formação profissional, incluindo a de técnicos de alto nível, e a preparação de especialistas, nos domínios da filosofia e da pesquisa científica, que se diferenciam por sua organização e pela natureza de suas escolas e institutos.

Com efeito, esse ensino secundário caracteriza-se por completar o ensino geral ou comum e fornecer uma base mais segura, além de ter papel assimilador e exercer uma função seletiva. Por isso, Fernando de Azevedo pensa a sua prática de ensino buscando o homem desde a sua infância até a sua plena maturidade, com

uma educação integral, que abrange todas as fases de seu desenvolvimento, crescimento e formação.

Mas sejam quais forem as dificuldades que tenhamos de enfrentar, é de nosso dever organizar um largo plano de ação, para atacar por todas as formas o problema da educação popular e extinguir ou reduzir a ínfimas proporções a mancha aviltante do analfabetismo em São Paulo, quer estendendo cada vez mais a rede escolar, para apanhar todas as crianças em idade escolar, quer ampliando o plano de alfabetização e de educação dos adultos, sob os seus diferentes aspectos, culturais, recreativos, e profissionais, em cuja execução está empenhado o Governo Federal e a que daremos todo o apoio necessário para que possa alcançar os resultados desejados. (AZEVEDO, [1948], 1958a, p. 48).

No entanto, para que se realize a missão da universidade, é necessário que se forme e se desenvolva a consciência de deveres e de direitos, da necessidade do esforço e da disciplina. Para ele, o aluno deveria cursar um ciclo de iniciação de dois anos, após o ensino secundário, o qual estaria vinculado às faculdades, com o intuito de auxiliar o estudante a receber cultura científica, literária e técnica. O autor propõe esse ponto, porque, se o aluno entrar direto na faculdade, terá um ano de matérias denominadas pré-requisitos (cultura geral) e apenas no segundo ano terá as matérias vinculadas diretamente a sua área, podendo avaliar se está apto para o curso ou não. Após essa fase, o aluno é inserido na investigação científica correspondente à função primária da Universidade, mediante a pesquisa.

Assim, o governo de São Paulo criou a faculdade como um protesto de formação e afirmação da fé na liberdade de pensamento e na investigação de crítica e de debate, que constitui os fundamentos das instituições democráticas e universitárias. Ela será mais do que um sistema

de ensino superior, no conjunto de cujos institutos se elaboram a ciência e a alta cultura; deve ser o centro orientador de todas as energias coletivas em que se forjam e se condensam as modalidades e os ideais que se pretendam imprimir à nação, e, por isso, como não se pode dar forma e expressão senão aos ideais e às correntes do tempo e do meio, nem trabalhar senão com o material que lhe fornece a vida social, a faculdade tem de transformar-se num sistema de antenas suscetíveis de entrarem em vibração aos menores contatos sociais ou num órgão sensível a todas as inquietações e aspirações coletivas e, em conseqüência, capaz de se antecipar aos acontecimentos, para orientar eficazmente as transformações sociais, políticas e econômicas (AZEVEDO, 1958b, p.58).

Contudo, se a Universidade deve ser, por isso, um foco de alta cultura, extensa e intensiva, e das humanidades antigas e modernas que concorrem diretamente para formação não só do homem de ciência, mas também das verdadeiras elites políticas, que vão diretamente ao essencial e têm o gosto das idéias gerais, sem cair no vago e no obscuro, não é menos necessário que ela seja também um centro poderoso para aquisição de técnicas de trabalho, tanto pelo estudo teórico das bases científicas das profissões, como pela assimilação dos métodos de trabalhos profissionais, nos diversos ramos de atividade e de produção.

Nesse ponto, recorremos a Penna (1987, p.64), o qual interpretou brilhantemente a visão de Fernando de Azevedo, quanto à sua posição sobre a Universidade, dizendo serem necessários nela não somente o estímulo à pesquisa - que deve ser o reino da liberdade, discussão, dúvida, mola propulsora de todo o pensamento crítico – como também a criatividade, com espaços para intercâmbios, elaboração, desenvolvimento e transmissão da cultura de seu tempo.

As faculdades são mais do que um sistema de ensino superior, no conjunto de cujos institutos se elaboram a ciência e a alta cultura, ela deve ser o centro orientador de todas as energias

coletivas, em que se forjam e se condensam as modalidades e os ideais e as correntes do tempo e do meio, nem trabalhar senão com o material que lhe fornece a vida social, ela tem de se transformar-se num sistema de antenas suscetíveis de entrar em vibração aos menores contatos, sociais ou num órgão sensível a todas as inquietações coletivas, capaz de antecipar os acontecimentos para orientar eficazmente as transformações sociais, políticas e econômicas. (AZEVEDO, 1958b, p, 59).

Os trabalhos de laboratório e de seminário, as investigações e os inquéritos devem, pois, preponderar no plano das atividades universitárias, para que o gosto e os métodos de observação, de experimentação e de descoberta científica se instalem na vida normal da Universidade e nela formem um grupo de iniciadores e de mestres, em todos os ramos de estudo. Dessa forma, desenvolver-se-á um espírito comum de pesquisa livre e desinteressada, de cooperação incessante, com o qual se possa manter, apesar de todos os obstáculos e das diferenças individuais de caracteres e de opiniões, uma solidariedade profunda e irredutível entre os seus membros, como um verdadeiro centro de estudo dedicado aos progressos das ciências e aos professores, o qual sirva para despertar o espírito científico, que é a curiosidade e o gosto pela investigação.

Enfim, o tipo de homem de que necessitam as sociedades atuais é o homem de profissão, o cientista, técnico, especialista, que vale pelo seu poder criador ou pelo seu espírito vivo.

A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades. As idéias e as instituições pedagógicas são essencialmente o produto de realidades sociais e políticas e, à medida que os meios de ação se multiplicam à volta dos homens, estes reclamam satisfações multiplicadas para as suas necessidades não mais somente de seu corpo, mas também de seu espírito.

Toda a educação varia sempre em função de uma concepção de vida, refletindo, em cada época, a filosofia predominante, que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade; assim, a questão primordial das finalidades da educação gira em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que se devem conformar os educandos. Ora, se a educação varia de acordo com os aspectos já citados, ela deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um caráter biológico com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo, em todo indivíduo, o direito a ser educado, até onde permitam suas aptidões naturais. Desse modo, Azevedo acredita que é necessário fazer homens antes de fazer instrumentos de produção.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. *A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. O Manifesto dos pioneiros da educação nova.* São Paulo: Melhoramentos, 1932.

AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais.* 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

AZEVEDO, Fernando de. *Na Batalha do humanismo: aspirações, problemas e perspectivas.* 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958a, v 15, p.245-262.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações.* v. XVI. São Paulo: Melhoramentos, 1958b.

PENNA, Luisa. Maria. *Fernando de Azevedo, educação e transformação.* São Paulo: Melhoramentos. 1987.

Recebido em 17/1/2008 e aceito para publicação em 2 /4/2008.

A INVERSÃO DAS SETAS: HISTÓRIA DE POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

THE INVERSION OF THE ARROWS: HISTORY OF EDUCATIONAL POLICIES AND PRACTICES

Laura Noemi CHALUH¹

A construção de uma proposta hegemônica de gestão democrática pressupõe movimentos de participação na escola e na comunidade, acompanhados de debate em assembléias, e a organização de práticas compartilhadas nas decisões das esferas administrativa e pedagógica (Bastos).

RESUMO

Procuro neste trabalho explicitar a política pública de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004), que apostou na construção coletiva do trabalho nas escolas, concebendo a escola como o centro do processo pedagógico. A partir de 2004, as escolas dessa rede de ensino tiveram a possibilidade de optar pela constituição de um Grupo de Trabalho dentro de suas unidades escolares. A constituição desse Grupo tinha como objetivos reduzir o número de retenções dos alunos e ampliar o horário de trabalho dos professores dentro da escola, para favorecer a reflexão conjunta sobre a especificidade da alfabetização. Participei de um Grupo de Trabalho em uma das escolas dessa rede de ensino no período 2004-2005. Neste trabalho resgato, a partir de fontes primárias, os princípios sustentados por essa Secretaria, assim como suas ações para compreender algumas das mudanças efetivadas por esse Grupo na escola referida.

Palavras-chave: Política Pública; Formação Continuada; Trabalho Coletivo; Alfabetização.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora e Licenciada em Ciências da Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: <chalu@uol.com.br>.

ABSTRACT

This paper aims to explain the public policy of formation of the Municipal Secretary of Education of Campinas (2001-2004) who backed a collective construction of work in the schools, understanding the school as the center of the educational process. Beginning in 2004, schools in this educational network had the possibility of setting up a Working Group within their schools. The constitution of this group aimed to reduce the number of students' failures and expand the working hours of teachers within the school to encourage the joint reflection about the specificity of literacy. I participated in a Working Group in one school of this educational network in the period of 2004-2005. In this paper I recover, from primary sources, the principles sustained by the Secretary, as well as its efforts to understand some changes made by that Group at said school.

Keywords: *Public Policy; Continued Formation; Collective Work; Literacy.*

O presente trabalho é parte de uma pesquisa², que foi desenvolvida na Escola Padre Francisco Silva, escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas, no período 2003-2005. A inserção na escola tinha como objetivo perceber como é que as professoras³ da escola referida se apropriavam da política pública de formação que favorecia o trabalho coletivo na escola e a recriavam. Considero neste trabalho os princípios da política pública de formação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, no período 2001-2004, quando aponto que, a partir deles, foi possível o desencadeamento de um outro tipo de gestão e participação das professoras na escola onde colaborei como pesquisadora, ainda que neste texto não trate de forma abrangente o trabalho e as ações promovidas no e pelo Grupo de Trabalho nela instituído.

A partir de 2004, as escolas dessa rede de ensino tiveram a possibilidade de optar pela constituição de um Grupo de Trabalho dentro de suas unidades escolares. A constituição desse Grupo tinha como objetivos reduzir o número de retenções dos alunos e ampliar o horário de

trabalho dos professores dentro da escola para favorecer a reflexão conjunta sobre a especificidade da alfabetização. A proposta foi oferecida aos professores de 1ª, 2ª e 5ª séries do ensino fundamental. Estive inserida e participei do “Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização⁴” na escola de ensino fundamental já mencionada, no período 2004-2005. Esse Grupo estava integrado pelas professoras das 1as. e 2as. séries, a orientadora pedagógica, a diretora e eu, pesquisadora. O encontro acontecia semanalmente e dentre as ações desenvolvidas destaco: estudos e discussões de textos; análise da produção dos alunos; socialização do curso “Letramento e Alfabetização” (oferecido pela SME) por uma das professoras desse grupo; análise de atividades desenvolvidas nas salas de aula, oficina de materiais pedagógicos, dentre outros. Em 2005, o Grupo decidiu instaurar uma mudança na prática do “reforço” dos alunos das 1as. e 2as. séries da escola, re-significando a essa prática. O “reforço” deixou de ser uma prática solitária professora-aluno e passou a ser um trabalho conjunto das professoras com os alunos, na expectativa de estabelecer novas formas de organização que possibilitassem aos alunos

² “Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola” (CHALUH, 2008). O orientador da pesquisa foi o Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado. Pesquisa realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq - Brasil.

³ Neste trabalho opto por falar no feminino quando faço referência aos professores e educadores da escola na qual colaborei como pesquisadora, por ser a maioria constituída por mulheres.

⁴ Nome dado ao Grupo de Trabalho na escola a que faço referência.

vivenciar o trabalho com outras professoras, bem como proporcionar a elas a possibilidade de troca de olhares sobre uma mesma criança.

O trabalho conjunto das professoras mostrou uma mudança significativa, quando a aprendizagem dos alunos das 1as. e 2as. séries passou a ser uma responsabilidade assumida por todas as professoras. As professoras dessas séries ficaram co-responsáveis pela aprendizagem dos alunos que precisavam de outros tempos para aprender. Ter participado da história desse Grupo mostrou-me que são os sujeitos na escola que, a partir do diálogo e da interlocução, re-criam e dão outros sentidos aos *espaçostempos*⁵ de reflexão coletiva instituídos. As professoras, para além dos discursos e concepções teóricas assumiram uma prática democrática. E se aponto essa questão é porque Paro (2002) nos adverte que:

[...] democratização se faz na prática. [...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. [...] Esta premissa, apesar de sua obviedade, parece permanentemente desconsiderada por educadores escolares que, a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não-autoritárias, assimilam o discurso, mas não exercitam a prática democrática correspondente (p.18).

Após ter trazido o breve relato acerca do movimento surgido no Grupo de Trabalho instituído na escola já mencionada, pretendo mostrar quais os princípios sustentados pela SME e que colaboraram para que, no cotidiano dessa escola, fosse possível promover mudanças e exercer a participação das professoras na gestão da escola.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004)

Pretendo neste ponto mostrar o movimento da Secretaria Municipal de Educação (SME) em relação a uma aposta: a gestão democrática e participativa na escola; a autonomia e o trabalho coletivo na escola.

A SME, no seu primeiro contacto com a rede escolar, por meio dos Boletins online (espaço de comunicação social com a comunidade) sinalizou algumas questões da política educacional que pretendia favorecer.

No Boletim n. 1, apareceram oito princípios que embasavam algumas ações que se pretendiam realizar nessa gestão, das quais resgato para este trabalho: “respeito aos saberes dos profissionais da educação, para que não se perca o que já foi construído”, “compreensão do profissional como alguém que está em contínuo aprendizado, sendo, portanto, capaz de agir”, “a democratização da gestão do acesso e da permanência na escola” (Boletim SME n. 1, fevereiro 2001).

Segundo Bastos (2001), a gestão democrática na escola pública tem que ser percebida como prática social que pode contribuir para a consciência democrática e para a participação da comunidade escolar no interior da escola, mas ele nos adverte que

Esta consciência e esta participação, é preciso reconhecer, não têm a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental:

⁵ Como aponta Alves (2008) “juntar os termos, pluralizá-los, algumas vezes invertê-los, outras duplicá-los foi a forma que conseguimos, até o presente, para mostrar como as dicotomias necessárias na invenção da ciência moderna têm se mostrado limitante ao que precisamos criar para pesquisar *nos/dos/com os cotidianos*”

acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública (p. 22-23).

Em relação à gestão democrática na escola, Spósito (2001) aponta que muitos setores que atuam na educação resistem à idéia da gestão democrática porque não acreditam que a ampliação dos mecanismos da participação possibilite um “novo patamar para a elevação da qualidade do ensino e sua efetiva extensão aos setores oprimidos da nossa sociedade” (p. 54). Para a autora, a gestão democrática pode constituir-se um caminho para a melhoria da qualidade de ensino quando seja concebida como um mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas, indicando a necessidade da formulação de um novo projeto pedagógico.

As considerações de Bastos (2001) e de Spósito (2001) deixam em evidência a importância do trabalho desenvolvido no Grupo de Trabalho sucintamente descrito neste trabalho. Lembro que esse Grupo surgiu a partir da proposta da SME e que procurou ir à busca pela aprendizagem de todos os alunos e alunas. Essa busca implicou promover uma nova prática de reforço na escola, “a prática coletiva do reforço”, que teve como preocupação a inclusão dos alunos das primeiras séries.

E atrelada a essa questão, trago uma outra consideração apontada pela SME, a idéia de escola inclusiva, que aparece enfatizada na leitura de um outro documento, na *Agenda Viva* (2003), no qual se explicitam, dentro outros, os eixos da proposta da SME:

1. *singularidade*: ênfase nas idiosincrasias de cada unidade educacional e seu entorno, que deverão ser explicitadas e constitutivas de seu Projeto Pedagógico;
2. *inclusão radical*: processos de acolhimento das crianças, jovens

e adultos nas escolas, caracterizado pela legitimação de seus saberes nos currículos vividos na ação cotidiana e

3. *participação dinâmica*: dinamização da participação de todos, incluindo-a como um espaço público, disponível e voltado integralmente à comunidade, nos finais de semana, inclusive, envolvendo diversas instâncias democráticas, tais como conselhos, fóruns e congresso (SECRETARIA..., 2003).

Nesse mesmo documento, Secretaria...⁶ (2003), fica explicitado o fundamento da política educacional, que tem estreita relação com a questão que trago neste artigo, que é olhar a escola como lugar privilegiado para a formação dos professores e lugar onde é possível a tomada de decisões pelos profissionais das escolas:

O fundamento:

A inversão de setas, tendo a escola como centro do processo pedagógico, ambos termos a serem compreendidos como se segue:

- Inversão de setas: Refere-se às políticas através das quais as diretrizes que regem as práticas pedagógicas nas unidades escolares são definidas pelo processo político pedagógico que ocorre no cotidiano da escola, e não de maneira centralizada e autoritária pela Secretaria Municipal de Educação; e
- Escola como centro do processo pedagógico: refere-se às diretrizes através das quais visa-se atingir o objetivo prioritário da gestão, o aluno, e a participação da comunidade escolar para a consecução dos resultados finais (Secretaria..., 2003)

Nos Boletins aparece uma grande preocupação pela construção do Projeto Político

⁶ Os professores receberam essa agenda no ano letivo de 2003.

Pedagógico (PPP). A Secretaria procurou criar condições “para que cada escola possa desenvolver, com autonomia e responsabilidade, o seu projeto pedagógico” (Boletim SME, n.4, abril, 2001). Uma das apostas dessa Secretaria foi acreditar que, com o retorno do Projeto Pedagógico às escolas da SME, iria ampliar-se o desafio da construção coletiva do trabalho nas escolas. Uma das apostas dessa Secretaria foi acreditar que, com o retorno do Projeto Pedagógico às Unidades da SME, iria ampliar-se “o desafio da construção coletiva do trabalho nas escolas”, reafirmando assim a inversão da seta, concebendo a escola como o centro do processo pedagógico (Boletim SME, n.7, julho, 2001) A inversão das setas sugere que o PP se torna um projeto coletivo, de toda a escola, quando os sujeitos da escola são capazes de saber os caminhos pelos quais o debate tem que andar para que o Projeto se concretize. Assim

[...] o grupo passa a pensar os temas que quer debater e a organizar coletivamente os TDs, como, aliás, já indicava o artigo 64 do Estatuto do Magistério, em seu inciso 4: “é dever do professor participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas por força de suas funções, contribuindo, inclusive, para o trabalho coletivo” (Boletim SME, n.7, julho, 2001)

A inversão das setas implica reconhecer a escola como *espaçotempo* de produção coletiva de conhecimento, e essa produção ganha outros sentidos, porque, como aponta Kramer (2003), é “um conhecimento vivo, porque vinculado às histórias daqueles que o produzem” (p. 61).

Em relação à formação dos professores dentro da rede, a documentação aponta que os Grupos de Formação seriam constituídos a partir das demandas locais, e a partir da problematização do cotidiano escolar. Segundo consta no Boletim SME n.7, (julho, 2001) “participar de Grupos de Formação é um direito dos profissionais

de Educação e um compromisso político-pedagógico desta Secretaria”. Importante ressaltar que, segundo a Secretaria, não basta só que os profissionais divulguem práticas e promovam estudos, mas considera-se fundamental que a escola olhe para esses grupos “como necessários ao seu trabalho pedagógico e que os grupos propiciem um retorno das atividades desenvolvidas à comunidade escolar”. Isso tem a ver com as dificuldades que existem em algumas escolas, quando alguns docentes participam dos Grupos de Formação (GFs) oferecidos fora da escola, mas isso não é levado para a própria comunidade escolar, desconhecendo-se, assim, o trabalho desenvolvido: “desta forma, não conseguimos potencializar os benefícios advindos da reflexão promovida pelos GFs, esvaziando o sentido de sua existência” (Boletim SME, n.3, abril, 2001)

Uma das propostas da Secretaria para inverter essa situação, foi que os Grupos de Formação fossem definidos e organizados a partir das demandas que surgissem dentro do Projeto Pedagógico de cada uma das Escolas.

Mas por que tanta inquietação da SME em relação aos grupos de formação e à formação das professoras? Acredito que o olhar da SME em relação aos professores tem a ver com considerar que “o poder real” se encontra nas mãos das professoras, e que são elas que “podem, se assim o desejarem”, fazer mudanças no curso de seu trabalho cotidiano (Zeichner, 2002, p.32)

No diálogo com Torres (1996), que foca a formação docente⁷ (inicial e continuada), a partir de uma revisão do discurso e das principais tendências, também encontro algumas coincidências com os discursos da SME. Segundo Torres (1996), os modelos de formação implementados não produzem mudanças significativas nos professores que dela participam. A autora faz uma análise e caracterização desses modelos, dos quais destaco:

⁷ Especificamente em relação ao ensino primário (Ensino fundamental I e II).

a) Cada nova política, ou projeto, parte de zero, ignoram-se os antecedentes, o conhecimento e a experiência acumulada. Ignoram-se os conhecimentos e as experiências prévias dos docentes, em vez de partir deles para construir a partir deles. É acadêmico e teoricista (centrada no livro); nega a prática docente como espaço e matéria-prima para a aprendizagem.

b) É vertical, considera os professores no papel passivo de receptores; não busca a participação ativa deles para definir e desenhar o plano de reforma ou o plano de formação, em particular. Baseia-se numa concepção instrumental da formação, como ferramenta para implementar determinada política, programa, projeto, ou incluso texto.

c) Dirige-se a professores individuais e não a grupos ou equipes de trabalho, ou à escola como instituição. Baseia-se no modelo frontal e transmissivo de ensino, sendo incoerente com o modelo pedagógico que se propõe aos professores para sua prática na sala de aula.

d) Diferencia conteúdos e métodos (saber a matéria e saber ensinar) e privilegia os conteúdos. Ignora-se a complementaridade desses saberes e a importância do saber pedagógico para a prática docente.

Para Zeichner (2002, p.28) tanto os planejadores, como os implementadores, membros do governo ligados à educação, desconsideram os professores como agentes significativos no processo de reforma educacional. O autor aponta que a abordagem dominante tem sido “preparar os professores para serem implementadores eficientes das políticas desenvolvidas por quem está de fora da realidade de sala de aula”.

Na mesma linha, Schnetzler (2000), ao se referir à situação brasileira, considerara que

Nestes tempos atuais em que temos nos defrontado com a implantação de parâmetros curriculares nacionais, de programas de “treinamento” de professores à distância, de intervenções por meio de avaliações e

outros controles propostos pela área governamental, temos constatado em todas essas ações a exclusão da participação dos professores que, no entanto, têm sido sempre culpabilizados pela baixa qualidade de nossa educação (p. 7).

A partir das considerações dos autores citados, que coincidem com as considerações e princípios da SME, acredito seja importante refletirmos no momento de pensar na implementação de política pública de formação do resgate das experiências das professoras como uma instância fundamental para construir saberes; a consideração das professoras como gestoras da escola, e, para que isso seja possível, temos que valorizar como um dos possíveis modelos de formação a constituição de grupos de trabalho nas escolas. A constituição de Grupos de formação na escola aparece como uma possibilidade para favorecer/promover a autonomia profissional coletiva (DAVINI, 1995).

E como aponta Hargreaves (1998),

El punto importante, en la reforma del desarrollo profesional, es que no se trata de tomar cursos y recolectar trabajos escritos, sino que se requiere de tiempo para que los docentes trabajen juntos en la jornada escolar, recursos que lo hagan posible, apoyos externos y conexiones para estimular y legitimar lo que esos docentes están haciendo, y nuevas relaciones entre las escuelas y los institutos de formación docente para que los vínculos y tareas sean posibles (1998, p. 144).

A alfabetização

Como já foi apontado, a partir do ano de 2004, a SME possibilitou a constituição de um Grupo de Trabalho em cada uma das escolas da rede, com o intuito de refletir sobre a especificidade da alfabetização. Segundo consta no Boletim SME:

Professores de 1ª, 2ª e 5ª séries do ensino fundamental das escolas municipais de Campinas vão receber duas horas aulas a mais para fazer um trabalho de formação e ajudar a reduzir o número de retenções de alunos com dificuldade de aprendizado (Boletim SME, 04 fevereiro de 2004).

Mas quais seriam as motivações que levaram a SME a possibilitar a constituição do Grupo de Trabalho sobre alfabetização nas escolas dessa rede?

Para responder a essa pergunta, apóio-me no documento primário “Política Pública de Alfabetização”, e referencio alguns dos documentos explicitados dentro dessa proposta. Em um dos documentos, “Historia e justificativa - Plano de trabalho 2004”, depreende-se que, entre agosto e setembro do ano de 2003, foram encaminhados à Coordenadoria de Educação Básica dois documentos elaborados por profissionais da Rede que estavam preocupadas com os altos índices de retenção nas classes de alfabetização. Essas profissionais apontaram a necessidade de realizar ações focalizadas nas classes de alfabetização (1a. e 2a. séries do Ensino Fundamental). Um dos documentos encaminhados foi redigido pelas Coordenadoras Pedagógicas do NAED⁸ Sul, Sônia Oliveira e Gláucia Moreto, e o outro foi redigido pela professora Vilma Passos. Elas apresentaram propostas de realização de cursos específicos sobre alfabetização, e solicitaram algumas reivindicações: ampliação do tempo remunerado na escola, pensando nesse tempo como possibilidade de reflexão acerca das questões específicas de alfabetização. Quando as profissionais referidas tomaram conhecimento de que ambas propostas pretendiam atingir o

mesmo objetivo, constituíram um grupo de reflexão com o objetivo de promover, juntas, propostas viáveis para serem levadas às escolas da rede.

Seguindo os trâmites normais, a Coordenação de Educação Básica encaminhou as propostas às demais instâncias da SME para análise e para que se considerasse a viabilidade de implantação. Com a aprovação da Secretária de Educação, considera-se que o projeto foi contemplado em grande parte na Resolução⁹ n° 14/03, artigo 3º, inciso 7, conforme o *Diário Oficial* do dia 07/11/2003. Nessa resolução são asseguradas 2 horas/aulas semanais como suplementação de jornada¹⁰ dos professores de 1as., 2as. e 5a. séries (cf. *Diário Oficial*, 12 de novembro de 2003).

Além da possibilidade de constituir esse Grupo nas escolas, foram encaminhadas outras ações para favorecer a formação continuada dos professores na linha da alfabetização. Dentre elas destaque: cursos, Grupos de Trabalho (GTs) centralizados ou grupos de estudos por NAEDs. Não pretendo desenvolver essas ações neste artigo.

Nesse mesmo documento, considera-se a alfabetização como a aprendizagem da leitura e escrita. Há uma preocupação, quando se explicita que, historicamente, todos os anos, nas escolas públicas (em especial nas séries iniciais), repetem-se altos índices de reprovação e evasão dos alunos. Surge uma inquietação no documento: “O chavão do ‘fracasso escolar’ nos faz pensar: quem fracassa? Como tal ‘fracasso’ é produzido?”.

Acerca da questão da alfabetização, no documento explicita-se que, desde a década de 70¹¹, várias pesquisas foram desenvolvidas, desde diferentes abordagens teóricas e metodológicas

⁸ Núcleo de Ação Educativa Descentralizada. Setor da SME que objetiva oferecer apoio mais próximo às escolas. Existem cinco NAEDs, uma para cada região: leste, norte, noroeste, sudoeste, sul. Segundo Oliveira (2005), os núcleos promoviam a descentralização administrativa, financeira e pedagógica da SME.

⁹ A Portaria de novembro trata de uma nova política na SME que coincide com a mudança de critérios na escolha de turnos e séries nas escolas na SME. Conforme o *Diário Oficial*, 12 de novembro de 2003, no artigo 6º: “As primeiras e segundas séries, preferencialmente, deverão contar com professores que assumirão ou darão continuidade a um trabalho diferenciado de alfabetização”.

¹⁰ O Plano de Cargo e Salários mudou, motivo pelo qual essas 2 horas passaram a estar incluídas dentro da carga horária dos professores.

¹¹ Para ampliar a contextualização e compreensão das concepções de crianças que se depreendem das propostas educativas construídas a partir da década de 60, até os estudos realizados por Emília Ferreiro (década de 80), ver Smolka (2003).

com o intuito de explicar o “fracasso” e indicar políticas públicas e propostas metodológicas que pudessem promover o sucesso de todos os alunos. Nesse sentido, são apontadas diferentes concepções: a teoria de que os alunos das classes populares “fracassam” na escola por uma “defasagem” ou “déficit cultural”, as pesquisas lideradas por Emília Ferreiro na década de 80, as abordagens sócio-interacionistas que ganharam corpo nos últimos anos.

No mesmo documento, questiona-se acerca de como têm sido conduzidas as políticas de formação inicial e continuadas das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) nessa rede. E ainda questiona-se como seria possível a constituição das “professoras alfabetizadoras” quando a cada ano há rodízio de profissionais nas séries iniciais.

Como é apontado no documento, não é apenas pela formação dos professores que se consegue o sucesso de todos os alunos. Sendo assim, são apontados alguns dos fatores que influem sobre os resultados alcançados na escola: as condições materiais de trabalho do professor; a remuneração que interfere tanto em sua qualidade de vida como no acesso aos bens culturais; as condições de vida da população escolar.

Em relação à formação dos professores das séries iniciais, enfatiza-se que tenha uma estreita relação entre teoria e prática, ou seja:

[...] é refletindo sobre seu trabalho, o que faz, em que acredita, e qual relação faz entre a escola e o contexto social mais amplo, que o professor pode avançar na superação de suas dificuldades para promover aprendizagem de seus alunos. A alfabetização, então, não é aqui concebida apenas em seu aspecto “técnico”, “metodológico”, mas como um processo de construção de conhecimento que se dá entre alunos e professores, que envolve valores, ansiedades, desafios. A sala de aula deve ser, assim o ponto de partida e chegada na reflexão (2004, p.3).

A proposta da política pública de alfabetização mencionada tem como interesse valorizar e consolidar práticas que sejam condizentes com o que existe de mais avançado na produção teórico-prática na área:

[...] a utilização da escrita em sala de aula que corresponda às formas pelas quais ela é produzida e utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. *Com professores e alunos, sujeitos e autores de seus dizeres e suas escritas, seria, sem dúvida, uma escola melhor para todos* (grifos meus).

Nesse sentido, pensar nos professores e alunos como sujeitos e autores de seus dizeres implica pensar na utilização da escrita em sala de aula numa perspectiva que promova as práticas de escrita como uma prática social.

Dentro dos objetivos gerais do trabalho centrado nas classes de alfabetização, no ano de 2004, propõe-se “reduzir em pelo menos 50% o índice de retenção nas duas primeiras séries do ensino fundamental, com garantia de apropriação da leitura e escrita” (2003, p.3). Para isso, é considerado indispensável subsidiar os docentes com “oportunidades de formação continuada, na escola ou em nível central desde a Coordenadoria de Formação continuada ou de NAED, na busca do avanço teórico e prático no campo da alfabetização e letramento” (2003, p. 3).

A modo de conclusão

Como aponta Kramer (1997), “uma nova proposta para a educação; um novo currículo é um convite, um desafio, uma aposta” (p. 21). Sendo assim, teremos que pensar no desafio que isso implica para os professores.

Propor uma educação em que as crianças, os jovens e os adultos aprendam, construam/conhecimentos

e se tornem autônomos e cooperativos implica pensar, ainda, a formação permanente dos profissionais que com eles atuam. Como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus: como podem os professores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar? (1997, p. 22-23).

Acredito que a SME de Campinas, nos seus discursos, apontou para romper com uma concepção de professor como mero executor. Assim, ficou explicitada a valorização do profissional da educação, quando foi apontado o “respeito aos saberes dos profissionais da educação, para que não se perca o que já foi construído” (Boletim SME n. 1, fevereiro 2001). Também foi possível perceber a concepção do professor como um profissional quando foi considerado “que está em contínuo aprendizado sendo, portanto, capaz de agir” (Boletim SME n. 1, fevereiro 2001).

Mas, para além dos discursos, a SME efetivou uma ação a partir da Política Pública de Alfabetização: a institucionalização dos Grupos de Trabalho nas escolas. Assim, considero que a promoção dessa ação levava implícita a concepção de professor assumida por essa Secretaria.

Acredito que ter oportunizado um *espaçotempo* de reflexão coletiva em cada uma das escolas de ensino fundamental desse município, para refletir acerca de questões relacionadas com a alfabetização, é uma questão que merece ser refletida. Por quê?

Penso que a constituição efetiva desses Grupos, nas escolas, deixaria em evidência uma questão fundamental. Cada um dos Grupos instituídos nas escolas mostraria as ações que eram possíveis de ser desenvolvidas nos e pelos diferentes Grupos, ao considerar a singularidade

de cada uma das escolas, dos seus alunos, dos professores. Cada Grupo estaria indicando, a partir das reflexões surgidas nos encontros coletivos, quais as preocupações, os problemas, as dificuldades, as estratégias, os projetos, as propostas na resolução dos conflitos enfrentados para problematizar/refletir acerca da alfabetização na escola. Cada Grupo iria colocar as suas urgências, necessidades, inquietações, problemas, e teria que definir, delinear, criar caminhos e percursos singulares, a partir do que aparecia no Grupo como inquietação, especificamente em relação à alfabetização.

É nesse sentido que penso que a SME apostou e acreditou serem os sujeitos que estão na escola os que podem promover e desencadear processos. Isso implica pensar que o *espaçotempo* de reflexão em grupo é um contexto propício para que cada professor deixe de estar oculto. E a questão do ocultamento já foi apontada por Gauthier et al. (1998), quando considera que o docente, quando toma decisões, “procede freqüentemente por analogias e os saberes pedagógicos que ele mobiliza têm algo a ver com os saberes jurídicos, de modo que o pedagogo é muito mais juiz que cientista” (p. 309). O professor faz julgamentos constantemente, mas as razões que os fundamentam nunca são conhecidas, o professor julga em particular. Seus julgamentos ficam guardados no segredo da sala de aula, sendo desconhecidos para seus pares, e dificilmente são levados ao “conhecimento público”, portanto, nesse sentido, “sua jurisprudência é secreta” (p.315). Gauthier defende a necessidade de se tornar público o saber experiencial dos professores.

Como já apontado, tive a possibilidade de compartilhar com um grupo de professoras da Escola Padre Francisco Silva a *vida* e os acontecimentos que surgem no cotidiano da escola, especificamente no Grupo de Trabalho possibilitado pela SME. Olhar para a constituição de Grupos de Trabalho nas escolas implica olhar para as possibilidades abertas por esse *espaçotempo* de formação: quando um Grupo de professoras assume um lugar na escola, quando

assume a sua responsabilidade e compromisso com os seus alunos e com a educação. Nesse sentido, resgato Kramer (1989) quando aponta que, “em última análise, considero que um processo de formação em serviço, sistemático, substancial e construído coletivamente, é capaz de - entre outros fatores - gerar a melhoria da qualidade do ensino (p. 203).

Acredito que tanto as políticas como as práticas educativas não podem esquecer que o nosso trabalho vai à busca do acolhimento de todas as crianças na escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. *Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. In: II Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos. Niterói, 2008. Disponível: http://www.grupalfa.com.br/arquivos_Congresso_trabalhosII/palestras/Nilda.pdf. Acesso março de 2008.
- BASTOS, João Baptista *Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas*. In: BASTOS, João Baptista (Org.). *Gestão Democrática*. , 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001
- CHALUH, Laura Noemi. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008
- DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- GAUTHIER, Clermont, et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.. (Coleção fronteiras da educação).
- HARGREAVES, A. Dimensiones subjetivas y institucionales de la formación docente. In: BIRGIN, A, et al. (compiladoras). *La formación docente. Cultura, escuela e política: Debates y experiencias*. Troquel Educación, Buenos Aires, 1998.
- KRAMER, Sonia. *Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço*. In: *Revista Brasileira. Estudos pedagógicos*, Brasília, 70 (165), p.189-207, maio/ago. 1989.
- KRAMER, Sonia. *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. In: *Educação & Sociedade*. ano XVIII, n. 60, dezembro/97
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 3. ed. (3ª impressão) São Paulo: Ática, 2003.
- OLIVERIA, Regina Maringoni de. *A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da escola Viva*. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- PARO, Victor Henrique. *Gestão Democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. *Diário Oficial de Campinas*. n. 8310, ano XXXIII, 12 nov. 2003.
- SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Prefácio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A, (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professora(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura de Brasil – ALB, 2000 (Coleção Leituras no Brasil).
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. Boletins online SME, N° 1 a 11 de 2001. Disponível: <http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletins.htm> Acesso junho de 2001.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. Boletins online SME, 04 fevereiro 2004. Disponível: http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/noticias/noticia_2004_02_04_b.htm. Acesso março 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. *Agenda Escola Viva*, Campinas, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. *Diário Oficial de Campinas*. 07 de Novembro de 2003.

SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 11. ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Coleção passando a limpo).

SPÓSTIO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In BASTOS, J. B. (Org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TORRES, Rosa Maria. Formación docente: clave de la reforma educativa. In: *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO/OREALC, Santiago, 1996. Disponível em: <<http://www.fronesis.org>>. Acesso em: fev. 2004.

ZEICHNER, K.M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.) *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Recebido em 31/1/2008 e aceito para publicação em 2/4/2008.

PÓS-GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

POST-GRADUATE STUDIES AND POST-GRADUATE STUDIES IN EDUCATION IN BRAZIL: A SHORT HISTORY

Manuelli Cerolini NEUENFELDT¹
Sílvia Maria de Aguiar ISAIA²

RESUMO

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSM, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. A pesquisa discutia a contribuição da pós-graduação para a formação do professor universitário, inferindo possíveis indicadores de qualidade para esse processo. No presente texto, realizamos um breve relato da história da pós-graduação no Brasil e da pós-graduação em Educação dentro desse contexto. Destacamos diferentes momentos de discussão dos PNPG e a criação do INEP e da ANPED como marcos nessas trajetórias. A retomada desses percursos possibilitou evidenciar os principais aspectos dessa história e compreender fatores que são determinantes na configuração dos Programas de Pós-graduação na atualidade, em especial para subsidiar discussões sobre a qualidade desses programas.

Palavras-chave: História da Pós-graduação; Pós-graduação em Educação; Educação Brasileira.

ABSTRACT

This research is part of a Master thesis presented to the Program of Masters Degree in Education, of UFSM, included in the 'Graduation, Knowledge and Professional Development' research line. The research discusses the contribution of post-graduate programs to university professor education,

¹ Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: <manuelli1507@hotmail.com>.

² Docente, Centro de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: <sisiaia@terra.com.br>

inferring possible quality indicators for this process. In this text, we present a brief review of the history of the post-graduation in Brazil and of the post-graduate programs in education, as inserted in this context. We point out the different moments of discussions of the "PNPG"s, the creation of INEP and ANPED as marks of this trajectory. The study of these paths allowed us to evidence the main aspects of this history and to comprehend factors that determine the configuration of the current post-graduate programs in Brazil, specially in what concerns the discussions about quality of these programs.

Keywords: *History of Post-graduation, Post-graduate Education Programs, Brazilian Education.*

Um breve histórico: Os cursos de Pós-Graduação no Brasil

A pós-graduação no Brasil foi um passo necessário em um tempo de mudanças e alto crescimento econômico no país e no mundo. A partir de uma realidade e uma cultura que não privilegiavam a formação de intelectuais, o Brasil sentiu a necessidade de repensar suas atividades na área do Ensino Superior, já que o mercado econômico apresentava uma demanda do que não era aqui produzido: os pesquisadores.

Segundo Córdova, Gusso e Luna (1986,p.1)

A gênese dos estudos pós-graduados no Brasil se confunde, em primeiro lugar, com as lutas pela formação da comunidade científica brasileira e pela constituição de seus espaços institucionais; e, só mais tarde, se entrelaça à Universidade com o surgimento da consciência de que o País se embaraçava nas teias da dependência tecnológica.

Assim, no final da década de 1960, estudos começaram a ser feitos na direção da implementação e regulamentação dos cursos de pós-graduação no país. O Ensino Superior vinha expandindo-se de forma rápida, mas sem garantias de qualidade da educação, já que poucos eram os documentos e órgãos responsáveis por uma organização desses cursos. Além disso, os cursos de graduação não

dariam conta da demanda e especificidade exigida dos profissionais, necessitando de um outro nível de ensino, mais específico e de maior qualidade para atender as exigências da nova realidade.

Não pode ser deixado de lado, porém, o fato de que já existiam alguns cursos de pós-graduação (mas não recebiam essa denominação antes do parecer 977/65). Desde a Reforma Francisco Campos, em 1931, foram feitas algumas tentativas nesse nível de ensino, por meio de cursos de especialização, aperfeiçoamento e doutorado. Porém, os próprios cursos de graduação ainda passavam por uma fase de experiências, já que a Universidade era algo novo no Brasil.

Existiam apenas duas Universidades no país nessa época: a Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920 e a Universidade de Minas Gerais, em 1928, além de algumas instituições isoladas de ensino superior. Isso pode ser considerado um atraso em relação à América Latina, como cita Guterres (2001, p.160)

A ausência de universidades era, porém, lembrada como sinônimo de atraso e humilhação para o Brasil se comparado com os demais países da América Latina que, em conjunto, já haviam criado mais de 50 instituições desde o século XVI até o século XIX.

Isso pode ser explicado pela divergência de idéias entre os que defendiam e os que achavam desnecessária a formação de intelectuais dentro do país. Essa formação se

dava, até então, apenas para os filhos das famílias mais ricas que tinham condições de enviá-los às Universidades do exterior.

Com o Decreto 19851/31, a Reforma Francisco Campos, mais algumas universidades são fundadas como a Universidade de São Paulo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1934. Houve, também, a reforma da já existente Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1937.

A partir daí, ocorreu uma grande expansão das instituições de Ensino Superior no país até os anos 1950, o que permitiu que se pudesse pensar mais concretamente a pós-graduação. Segundo Guterres (2001), com a aprovação do Estatuto da Universidade do Brasil, Decreto 212321 de 1946, a expressão *pós-graduação* aparece pela primeira vez no artigo 71, que distingue os diferentes cursos: de formação, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de especialização e cursos de doutorado.

Existia, porém, uma distinção entre os cursos de pós-graduação, que eram dirigidos aos graduados que buscavam o desenvolvimento como pesquisadores, e os cursos de aperfeiçoamento e especialização, que se destinavam ao treinamento de profissionais.

Já em 1951, foi implantada oficialmente a pós-graduação no Brasil, com a fundação da CAPES (Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente) e seis meses após o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), evidenciando que o governo se preocupava com a real necessidade da formação de profissionais que fossem altamente qualificados e que produzissem pesquisas na sua área do saber.

A década de 1960 marca definitivamente esse crescimento e acelera-se a exigência da expansão do Ensino Superior no Brasil. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, traz em seu art.69 o seguinte texto:

Art.69 Nos estabelecimentos de Ensino Superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Assim, com esse artigo, a pós-graduação estava contemplada em parâmetros mínimos, apenas para que pudesse existir nas instituições de ensino, mas não existindo padrões que regulamentassem e garantissem a qualidade dessa formação.

Foi apenas em 1965, por solicitação do Ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy de Lacerda (15/4/1964 a 10/6/1966), que o Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do Parecer nº977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965 e relatado pelo conselheiro professor Newton Sucupira, passou a regulamentar os cursos de pós-graduação do país, tendo em vista a imprecisão e disparidades existentes.

No texto original, são trazidas várias informações sobre como devem desenvolver-se os cursos de pós-graduação, definindo-os em dois níveis: mestrado e doutorado. Além disso, eles devem ser ofertados preferencialmente em Universidades e com o devido reconhecimento do MEC.

Como o Brasil ainda era inexperiente nessa área e esse era o primeiro documento de regulamentação, estabeleceu-se como modelo a estrutura norte-americana, servindo de orientação para a sistematização dos cursos de pós-graduação brasileiros. A necessidade de implantação desses cursos justifica-se no próprio documento: pelo crescente progresso do saber, tornando os cursos de graduação insuficientes para atender uma exigente e qualificada realidade.

Assim, o parecer 977/65 tem uma preocupação maior do que apenas regulamentar os cursos de pós-graduação, dando atenção para a qualificação do corpo docente que atuará no Ensino Superior, preocupando-se com a alta e rápida expansão, sem esquecer a qualidade dessa formação e atendendo as preocupações iniciais do governo, que eram de estimular a pesquisa e treinar os profissionais.

Depois de evidenciados os objetivos e necessidades da pós-graduação no Brasil, o parecer 977/65 começa a fazer as definições acerca de como devem funcionar os cursos para que o reconhecimento junto ao MEC aconteça. Para tanto, começa fazendo a diferenciação entre cursos *stricto sensu* e *lato sensu*. O primeiro, referindo-se a cursos que seguem a graduação, de natureza acadêmica e de pesquisa e que confere grau acadêmico por meio de diploma. Já o segundo seria destinado à especialização de profissionais, de natureza técnico-prática, concedendo certificado.

Segundo a LDB de 1961, existe uma diferenciação entre cursos de pós-graduação e especialização, fazendo com que a comissão que elaborou o parecer 977/65 considerasse a pós-graduação como *stricto sensu*, conforme a definição que foi referida anteriormente. Portanto todo o texto escrito pelo CFE, nesse parecer, refere-se aos cursos *stricto sensu*.

Logo, o parecer acabou tendo um caráter fechado, uniformizando todos os cursos, utilizando o modelo norte-americano não apenas como um norteador, mas com todas as suas características e sem levar em conta a diversidade cultural. Talvez isso tenha ocorrido pela necessidade urgente de controlar o quadro de desordem e falta de padrões e critérios que se havia estabelecido nos cursos em geral. (GUTERRES, 2001).

Segundo Guterres (2001, p.185)

A uniformidade atingida a partir dos elementos comuns e o controle proposto pelo credenciamento via CFE transformaram-se numa camisa de força para as instituições que, caso

não se submetessem a “forma” ficavam a margem do sistema [...]

O Parecer 977/65 já previa a existência de um sistema de normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação. Tal uniformidade é conseguida por meio do Parecer 77/69, que passa a exigir de tais cursos um alto nível dos docentes, equipamentos, laboratórios, currículos, pesquisas, etc., realizando visitas nas instituições a fim de acompanhar o desenvolvimento das atividades. Segundo Cury (2005, p.16)

[...] pode-se ler no art.8º, § 1º:

Do candidato a professor em cursos de pós-graduação será exigido o título de doutor, conferido por instituições idôneas, sendo ainda indispensável a apresentação de outros títulos que comprovem satisfatória especialização no campo de estudos a que se destina, tais como:

1) atividade científica, cultural ou técnica, constante de publicações feitas em livros ou periódicos conceituados, nacionais ou estrangeiros; [...]

Portanto o parecer 977/65 - e outros documentos que dele surgiram em decorrência - foi o que marcou a implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil, sua normatização e controle por parte dos órgãos oficiais do governo. Sua importância é reconhecida até os dias de hoje e, segundo Cury (2005, p.18), “parece não haver nenhum outro texto que articule doutrina e normatização sobre o assunto com tanto impacto sobre esse nível da educação superior no Brasil.”

Nesse sentido, após esse primeiro passo dado nos anos 1960, foi fundado em 1974 o Conselho Nacional de Pós-Graduação, o que marcou o início dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). Esses Planos tinham e ainda têm como objetivo fazer um diagnóstico dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil, norteando as instituições e governo sobre as necessidades presentes em todas as regiões do país.

Dessa forma, foram desenvolvidos cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação, cada um dando ênfase a um ponto de maior necessidade no momento de sua construção, mas sem deixar de mostrar um panorama geral do que estava acontecendo.

O I PNPG, que vigorou de 1975 a 1979, considerava que a expansão da pós-graduação, que até então tinha-se dado de forma espontânea, precisava começar a seguir um planejamento estatal. Assim, deveria levar em conta o desenvolvimento social e econômico do país, reforçando o caráter uniformizante e centralizador já apresentado nos pareceres 977/65 e 77/69.

Assim como nos anos 1960, o governo ainda se preocupava com a formação de pesquisadores, docentes e profissionais. Além disso, queria que os cursos de pós-graduação estivessem inseridos no sistema universitário, existindo uma integração entre ambos.

Segundo o documento que apresenta o V PNPG (2004, p.13)

[...] as principais diretrizes [do I PNPG] foram:

- Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável;
- Elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos;
- Planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões.

Já no II PNPG (1982-1985), a preocupação com a qualidade dos cursos de pós-graduação torna-se evidente, deixando o lado do quantitativo um pouco esquecido. Tudo isso porque expandir o sistema e ter um número grande de estudantes nesses cursos havia sido uma preocupação no início, na implementação.

Resolvido o primeiro problema, o que passou a preocupar o governo era como esses

cursos estavam ocorrendo, precisando reverem-se alguns pontos da institucionalização e da avaliação que já vinham sendo desenvolvidas desde os anos 1970.

Assim, a preocupação voltou-se para a qualidade, principalmente da formação docente, dando maior atenção para os processos de avaliação, participação da comunidade científica e pesquisa. (V PNPG, 2004).

A questão da pesquisa, contudo, tanto científica como tecnológica, foi uma preocupação que mereceu maior destaque no III PNPG (1986-1989). Nessa época, o Brasil passava por uma fase de mudanças políticas com a Nova República. Esse sentimento está expresso no V PNPG (2004, p.14)

[...] não há um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica, tornando-se importante um progresso da formação de recursos humanos de alto nível, considerando que a sociedade e o governo pretendem a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, no próximo século.

O que imperava era a idéia de autonomia nacional e o governo via nos cursos de pós-graduação o desenvolvimento dessa idéia. A universidade, por meio de pesquisas científicas e tecnológicas, poderia formar os recursos humanos que o governo esperava.

Para que isso se tornasse uma realidade, porém, a universidade necessitava criar um sistema que institucionalizasse a pesquisa, conseguindo verbas para sua realização, valorizando as produções dos docentes, dando condições para sua realização por meio de bibliotecas e laboratórios bem equipados. Isso foi colocado como uma das preocupações do III PNPG, que traz medidas para a consolidação desses pontos.

Já o IV PNPG não se tornou um documento oficial. Várias foram as versões escritas desse

documento, mas todas elas só tiveram circulação interna entre os membros da CAPES. Ela não foi publicada por restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento. (V PNPG, 2004).

De maneira geral, porém, ela demonstrava a preocupação com as disparidades regionais entre os cursos de pós-graduação, citando como fatores a serem analisados: a expansão da pós-graduação, o grande desequilíbrio do sistema, os fatores estruturais que impedem o desenvolvimento e a integração entre CAPES e demais órgãos.

Assim, retomando o que cada um dos documentos anteriores trouxera, as políticas de pós-graduação no país tentaram, no início, sanar uma necessidade quantitativa de formação docente e expansão nesse nível de ensino. Posteriormente, a atenção voltou-se para o sistema de qualificação dessa formação, por meio da institucionalização e avaliação do processo. Mais tarde, devido à nova política vigente no país e à idéia de autonomia nacional, os programas de pós-graduação tiveram que dar maior atenção à pesquisa, tanto científica quanto tecnológica, dando uma atenção especial às prioridades do Brasil; e, por fim, evidenciou-se uma preocupação, demonstrada em todos os documentos anteriores, com as disparidades existentes entre os cursos, através de um desequilíbrio regional existente.

Assim, chegou-se ao V PNPG (2005-2010). Esse último Plano traz as condições atuais da pós-graduação no Brasil, fazendo um diagnóstico sobre os cursos, número de alunos, professores, titulação, necessidades, etc.

Como um dos pontos referidos em seu texto oficial, consta que a CAPES continua sendo o principal órgão que coordena os cursos de pós-graduação, sendo o responsável pela validação dos diplomas em todas as instituições.

Uma conclusão a que o Plano chega, após o diagnóstico dos cursos no Brasil, é que o sistema cresceu em vários aspectos:³

- Quanto ao número de cursos: entre 1973 e 2004, o número de cursos cresceu de 673 para 2993, sendo 1959 cursos de Mestrado e 1034 de Doutorado. O segmento público é responsável por 82% dos cursos de mestrado e 905 dos cursos de doutorado.

- Quanto ao número de alunos matriculados: passou de 37.195 em 1987 para 112.314 em 2003, representando um crescimento de 300%.

- Quanto ao número de alunos titulados: em 2003, 27.630 titulados no mestrado e 8.094 no doutorado.

- Disparidades entre as regiões do Brasil: a região sudeste concentra 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% dos cursos de doutorado do país; a região sul tem 19,6% de mestrado e 17,1% de doutorado; o nordeste tem 15,6% de mestrado e 10,3% de doutorado; o centro-oeste 6,4% cursos de mestrado e 4,1% cursos de doutorado; região norte 3,5% de mestrado e 1,8% de doutorado.

- Quanto ao número de bolsas de estudo: aumentou de 6.000 em 1991 para 14.500 em 2003, o que representa um acréscimo de 142% nesse período.

Outro dado que ainda chama atenção no texto do V PNPG é que, em relação aos titulados nos cursos de pós-graduação, os doutores foram preponderantemente absorvidos pelas universidades, enquanto os mestres atuam em diversos ramos de atividade, mantendo-se um terço deles nas universidades.

Já em relação às metas para os próximos anos, estão entre os pontos principais a diminuição das disparidades regionais e a avaliação em termos de qualidade. Essa qualidade refere-se não apenas ao mercado empresarial, mas também à comunidade acadêmica e à sociedade em geral.

Por fim, são feitas algumas projeções em relação à pós-graduação no Brasil até 2010, que são assim descritas no V PNPG (2004, p.89):

³ Dados retirados do V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010). Disponível em: <www.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/185_198_plano_nacional_posgraduacao_2205_2010>. Acesso em: 29 out. 2007.

No cenário proposto, o Brasil estará formando mais de 16.000 doutores e 45.000 mestres em 2010, e prevê-se para o período de 6 anos um acréscimo do orçamento de bolsas e fomento no valor de R\$ 1,66 bilhões, consideradas todas as agências, federais e estaduais, que fornecem tais tipos de recurso. O crescimento do corpo docente da pós-graduação, necessário para a manutenção e ampliação conforme as demandas do PNPG, exigirá recursos adicionais equivalentes ao orçamento de bolsas e fomento.

Portanto, após essa pequena síntese de como a pós-graduação foi implantada e como se desenvolveu até hoje no Brasil, acredita-se que diante da situação atual da educação no país este foi e continua sendo um projeto bem sucedido. Seja através de um controle, que muitas vezes parece inflexível, seja por políticas e governos que a cada momento se modificam e fazem novas exigências, a maioria desses cursos vem superando barreiras e desenvolvendo-se com qualidade.

É importante destacar que nada é perfeito e que existe um longo caminho a ser percorrido em busca de melhorias, mas sem dúvida esforços estão sendo realizados nesse sentido, tanto pelas instituições como pelos órgãos governamentais responsáveis pela manutenção dos cursos de pós-graduação.

Os cursos de pós-graduação em Educação

Não muito distante de todo o termo feito em relação aos cursos de pós-graduação, a pós-graduação em educação teve seu marco inicial no Brasil no final do ano de 1965, com a aprovação do seu primeiro curso de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Seguindo as mesmas perspectivas dos demais cursos de mestrado e doutorado, surgiu com a meta de formar recursos humanos

qualificados, preparar pesquisadores e capacitar profissionais.

Esse curso teve origem a partir de um programa conjunto entre a Psicologia e a Pedagogia. Era constituído por duas áreas de concentração: aconselhamento psicopedagógico, articulado com os professores da psicologia, e planejamento da educação, que contava também com professores externos à universidade, que, mesmo sem doutorado, tinham vasta experiência na prática de planejamento educacional.

Entre 1968 e 1970, com a equipe de planejamento universitário da PUC-Rio, coordenada por Paulo Assis Ribeiro, essa segunda área de concentração do Mestrado passou por modificações e ajustamentos teórico-metodológicos. Procurava, com isso, sintonizar o caráter acadêmico peculiar a um programa de pós-graduação *stricto sensu* com os interesses profissionais dos mestrados, que estavam em busca de uma formação teórico-prática.

Assim, apesar de ter sua base legal gestada em pleno regime militar, a partir de uma visão bastante restrita aos ideais em questão (Parecer nº. 977/65), a pós-graduação em educação começou a ganhar seu espaço, segundo Ramalho (2006, p. 184) “nas lutas pela democratização e justiça social do país.”. Nesse sentido, esses cursos começaram a se expandir, tendo como preocupação central o social, a partir de uma transformação que preparasse os educadores e pesquisadores para atuarem ativamente na sociedade em que estavam inseridos.

E, aqui, torna-se importante ressaltar que não se pode pensar em educação e, conseqüentemente, em cursos de pós-graduação em educação, sem pensar no comprometimento que essa formação (como curso) e produção de conhecimento (como pós-graduação *stricto sensu*) têm com a comunidade. O conhecimento que a educação propicia para os professores precisa ser utilizado como ferramenta de mediação para a construção de uma vida digna e consciente.

Assim, segundo Severino (2001, p.52)

O conhecimento só se legitima como mediação para o homem bem conduzir sua existência. Cabe-lhe o compromisso de evidenciar a intencionalidade de nossa existência, para orientá-la rumo a uma qualidade de vida que esteja à altura de nossa dignidade de pessoas humanas. É por isso que seu compromisso fundamental é com a construção da cidadania, entendida hoje como a única forma decente de sermos plenamente humanos.

No entanto, apesar de esses ideais estarem presentes nos discursos de quem faz parte dessa realidade, os cursos de pós-graduação (e os próprios cursos de graduação) ainda são de acesso restrito a uma pequena parcela da população brasileira.

Por isso, torna-se fundamental não deixar de lado e dar destaque a um elo que não se desfaz: a universidade forma os profissionais que atuam na nossa sociedade e, pensando especificamente na educação, essa relação é ainda mais íntima. Os professores formados pelas instituições de ensino Superior estão atuando nas escolas de Ensino Básico e nas próprias Instituições de Ensino Superior, desenvolvendo seus trabalhos e construindo, por meio da educação, a sociedade.

Isso faz com que tudo o que venha sendo pesquisado e construído nos cursos de pós-graduação tenha que ser amplamente divulgado e discutido nos mais diversos setores da comunidade. Assim, podemos destacar um importante órgão da área, criado a fim de dar um caráter científico para as produções que são realizadas na área de educação: a ANPED.

A ANPED⁴ – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - foi fundada em 1976, com a finalidade principal de buscar a consolidação e desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área de educação no Brasil. Tornou-se um órgão

reconhecido no país e no exterior, destacando-se por ser um importante fórum de debates das questões políticas e científicas da área. Com isso, hoje é referência no acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. Consolidou-se como sociedade civil e independente, sem fins lucrativos, admitindo sócios institucionais, os programas de pós-graduação em educação, e sócios individuais, que são os professores, pesquisadores e estudantes desses programas.

A ANPED estrutura-se em dois campos: o Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação e os GTs (Grupos de Trabalhos). Os fóruns são realizados também por meio de fóruns regionais (Nordeste, Sudeste I, Sudeste II, Centro-Oeste e Sul), tendo uma Assembléia Geral que os coordena. Já os GTs congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializados da educação e, para serem constituídos, precisam funcionar durante dois anos no formato de Grupos de Estudos com aprovação prévia da Assembléia Geral.

Além disso, os GTs constituem núcleos disseminadores de informações sobre suas temáticas específicas, atuando durante todo o ano e nas reuniões anuais da ANPEd. O Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação é o canal de comunicação entre os programas associados e está presente nos principais debates sobre política científica no país, ao lado de outras associações científicas.

Entre os seus objetivos, destacamos:

- Fomentar a produção científica e acadêmica na área de educação, preocupando-se com sua difusão e intercâmbio.

- Estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa, atendendo às demandas da sociedade (escolas, universidades...).

- Promover a participação da comunidade acadêmica e científica na formulação das políticas

⁴ Informações retiradas do site <www.anped.org.br>.

educacionais do país, especialmente da pós-graduação.

Nesse sentido, este é um órgão que serve de referência quando se fala em pós-graduação em educação no Brasil. Bianchetti e Fávero (2005, p.3), destacam a importância da ANPED na nota editorial da Revista Brasileira de Educação que trata da história desses Programas de Pós-Graduação:

Não podíamos deixar de destacar a própria atuação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no esforço de dar caráter científico à produção da área, nem de refletir sobre as decisivas influências do sistema de avaliação, garantidor de indiscutível qualidade da pós-graduação, em alguns momentos terreno de disputa pela hegemonia entre as áreas e privilégios na repartição dos recursos.

Assim, a ANPED constituiu-se num importante órgão para a educação brasileira. A Associação realiza um trabalho que merece destaque quanto à disseminação dos assuntos da área, por meio de publicações impressas e registradas em disquetes e CD-ROM. Dessa maneira, contribui de forma intensa para que os estudos em educação contribuam diretamente na realidade da sociedade em questão.

Um outro órgão importante para a educação atualmente é o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ele foi fundado em 1937 e permanece até hoje como objeto inesgotável de pesquisas científicas. Sob a direção de Anísio Teixeira (1953-1964), alcançou autonomia e ganhou prestígio como um órgão que promove campanhas educacionais, dando maior ênfase ao trabalho de pesquisa. O objetivo desse órgão era estabelecer centros de pesquisa como um meio de “fundar

em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil”. (INEP 50 anos, 1988).

No início dos anos 1990, o INEP atuou como um financiador de trabalhos acadêmicos voltados para a educação. A partir de 1995, houve um processo de reestruturação do órgão. Com a reorganização do setor responsável pelos levantamentos estatísticos, pretendia-se que as informações educacionais pudessem, de fato, orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação.

Atualmente, o INEP⁵ é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Apresenta, como objetivo, subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Nos últimos anos, o Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais. Além disso, promove encontros para discutir os temas educacionais e disponibiliza também outras fontes de consulta sobre educação, por meio de suas publicações e material disponível na internet.

Pode-se perceber, portanto, a partir desses dois exemplos, que a pós-graduação em educação vem se desenvolvendo em todos os sentidos. Além de um crescimento em termos numéricos, de acesso e titulação, a atenção que se tem dado a esse nível de ensino assumiu uma importância indiscutível.

Além disso, a qualidade vem sendo uma prioridade de todos os programas de pós-graduação em educação, seja por uma exigência dos órgãos de fomento, seja pela compreensão a que se chegou de que a pesquisa pode ajudar a entender os problemas e cotidiano da realidade educacional no país.

⁵ Informações pesquisadas no site <www.inep.gov.br>. Acesso em: 29 out. 2007.

Segundo Fazenda (2001, p. 43)

Somente a prática em pesquisa conduz a soluções eventualmente originais para os problemas da realidade cotidiana. Cada situação de educação coloca problemas específicos – é mister que se ensine e se aprenda a olhar cada uma delas. Sem esse aprendizado é impossível abordar sistematicamente cada situação de educação e determinar respostas pedagógicas previsíveis e definíveis.

Nesse sentido, a pesquisa em educação tem mostrado sua relevância social e tornou-se fundamental para o desenvolvimento do país. Hoje, em termos numéricos⁶, os cursos de pós-graduação em educação estão assim constituídos: são 119 cursos de pós-graduação em educação - *stricto sensu* – reconhecidos pela CAPES, dentre os quais 83 são de Mestrado Acadêmico, 36 de Doutorado e ainda não existem cursos de Mestrado Profissionalizante reconhecidos nessa área. Dentre esse número, destacamos ainda que são 83 Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo 47 os que possuem apenas Mestrado Acadêmico e 36 os que estão constituídos de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Educação no Brasil.

Assim, acreditamos que essa é uma área que precisa ganhar destaque quando se trata de políticas de educação no Brasil, dando aos cursos de pós-graduação apoio e incentivo para se desenvolverem com qualidade. São esses os “pólos” formadores de pesquisadores e neles é que devem ser investidos melhores recursos para que as pesquisas aconteçam.

Nessa perspectiva, a preocupação hoje é a qualidade. O acesso e a expansão desses programas já se tornaram problemas secundários. Assim, além das políticas governamentais, torna-se necessário cobrar dos próprios programas

esse comprometimento com os aspectos que levarão a pós-graduação em educação a um nível de qualidade cada vez maior.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. História e Histórias da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.30. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 3-6, set-dez 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2007

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Brasília, dezembro de 2004. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 03 jan. 2007.

CORDOVA, Rogério de Andrade; GUSSO, Divonzir Arthur. *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: UNESCO/CRESALC/MEC/SESu/CAPES, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.30. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p.7-20, set-dez 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A construção do conhecimento nos cursos de pós-graduação em educação: integração mestrado/doutorado. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

GUTERRES, Clovis Renan Jacques. *A Faculdade Interamericana de Educação: projeto multinacional de aperfeiçoamento de pessoal especializado em Educação, 1970/1977*. Tese (Doutorado em Educação). UFSM, Santa Maria, 2001.

⁶ Dados extraídos do site <www.capes.gov.br>. Acesso em: 16 mar. 2007.

RAMALHO. Betania Leite. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n.31. Campinas, SP: Autores Associados, jan./abr.2006. p.183-186.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Consolidação dos cursos de Pós-Graduação em Educação:

condições epistemológicas, políticas e institucionais. IN: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Recebido em 31/1/2008 e aceito para publicação em 8/4/2008.

PERSPECTIVAS PRÁTICAS DE ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS NO ENSINO DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

PRACTICAL PERSPECTIVES OF HISTORIOGRAPHIC APPROACHES IN TEACHING THE CONTENTS OF THE SUBJECT OF HISTORY OF EDUCATION

Eliane MIMESSE¹

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar as contribuições teóricas, a partir das novas abordagens historiográficas, dos conteúdos da disciplina História da Educação. Essa é uma disciplina recorrentemente questionada em suas finalidades pelos alunos, por apresentar um caráter eminentemente teórico. Pode ser trabalhada a partir de metodologias variadas: a opção, neste caso, foi o uso de exemplos vinculados ao cotidiano e à história local. O campo da História da Educação configura-se e apresenta-se com extrema riqueza a cada nova pesquisa divulgada, portanto é necessário o incentivo às práticas pedagógicas embasadas na retomada da documentação e outras fontes referentes à história da educação, sem necessariamente fazer-se uso de um único manual. Para o desenvolvimento dessas reflexões serão utilizados exemplos práticos, aplicados no decorrer dos últimos anos em aulas ministradas no curso de licenciatura em Pedagogia, em diferentes instituições de ensino superior. Tem-se, ainda, como ação diferencial na aplicação e posterior análise dos conteúdos o resgate da história da educação brasileira a partir do regional e local.

Palavras-chave: História da Educação, Prática de Ensino.

ABSTRACT

This article aims to present the theoretical contributions, based on the new historiographic approaches, of the subject of History of Education. This subject is commonly questioned by the students for its mostly theoretical nature. However, it can be introduced through a number of different methodologies;

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: <emimesse@bol.com.br>.

in this case, the use of examples connected with everyday life and local history was the chosen form. The History of Education field has been proved to be increasingly more valuable at each published research. The encouragement to pedagogical practices based on documentation and other sources related to history of education, without necessarily using only one manual, is needed. Practical examples, applied in classes within Pedagogy major during the last few years, will be brought into use in different higher education institutions. Finally, the reintroduction of the Brazilian education history focusing local and regional aspects represents a distinctive action in the use and analysis of the contents.

Keywords: *History of Education, Teaching Practice.*

A disciplina de História da Educação é normalmente alocada nos períodos iniciais dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, e pode ser ministrada, segundo ordenação temporal, como História da Educação Geral e História da Educação Brasileira, fato constatado em várias grades curriculares do referido curso. Dentre seus objetivos, pode-se vislumbrar a pretensão de se desenvolver nos alunos capacidades de leitura, compreensão e interpretação de textos e de documentos históricos.

Os conteúdos tratados na disciplina podem ser contemplados a partir de leituras de textos efetuadas durante as aulas, podendo ser pautados por debates e indicações sobre as relações existentes entre as várias disciplinas que formam a grade curricular. Os alunos identificam essas correlações à medida que se desenrolam os conteúdos, sendo inevitáveis a referência e análise de autores clássicos para a educação, o que, nesse caso, se torna lugar comum, principalmente para algumas das disciplinas que compõem a área de Fundamentos da Educação, que são ministradas nos períodos iniciais do curso de Licenciatura em Pedagogia.

O intuito maior da disciplina História da Educação é o de tornar compreensível a realidade educacional, tanto em âmbito mundial como nacional, para que, a partir dessas relações, possibilite o vínculo dos contextos estudados. Essa disciplina centra-se em estudos e leituras de caráter teórico; conseqüentemente, remete à necessária prática analítica de leitura e escrita por parte dos alunos. As aulas, em sua maioria, tornam-se expositivas, contando com a

participação dos alunos, à medida que as explicações se sucedem. Para possibilitar o necessário debate durante as aulas, os participantes devem, a priori, efetuar a leitura de texto básico indicado para cada aula.

A História da Educação, como disciplina, sempre esteve vinculada a cursos de formação de professores, nunca alcançou um lugar junto às disciplinas consideradas de relevância. A prática pedagógica calcada na exposição dos conteúdos pode incidir como um resquício dessa secundarização da disciplina perante as outras componentes da grade curricular. Segundo Carvalho(2005):

[...] historicamente vinculada a programas institucionais de formação de professores e, por isso, fortemente radicada no campo das ciências da educação, a história da educação ocupou, até muito recentemente, nesse campo, a posição de saber subsidiário. Cabia-lhe funcionar curricularmente como espécie de vestibulo introdutório de outros estudos, fornecendo-lhes o "contexto" ou a "origem" de uma determinada questão, a ser adequadamente estudada por especialistas de outras "ciências" da educação, tidos como mais autorizados. (CARVALHO, 2005, p.33)

A disciplina resgata, com seus conteúdos, os conhecimentos estudados em algum momento da formação acadêmica dos alunos, tais como

História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa, Literatura Geral e Brasileira, entre outras, em função dos referenciais imprescindíveis ao desenvolvimento dos conteúdos relacionados à história das instituições de ensino e de seus métodos. Desde que exista uma boa correlação de conteúdos efetuada pelo aluno a compreensão deste contexto torna-se mais acessível.

Como seria possível estudar o surgimento do método de ensino mútuo sem relacioná-lo diretamente à Revolução Industrial, segundo o contexto no qual estava inserido? Ou o que dizer a respeito dos pressupostos do ideal iluminista sem efetuarem-se referências aos clássicos da literatura universal ou aos conteúdos de história da Europa e aos pensadores dos séculos em questão?

Uma das pretensões da disciplina de História da Educação é o de elaborar a análise e verificar como ocorreu a contribuição da História para o campo educacional, e como se desenvolveu o processo histórico de surgimento, consolidação e estabelecimento da educação em determinados tempos e espaços. Esses tempos e espaços, para a história geral, localizam-se logicamente e geograficamente no hemisfério norte, mas para além destes acontecimentos, pode-se relacionar a história da escola e da educação no Brasil.

A base teórica adotada durante o desenvolvimento das aulas de história educacional brasileira atém-se, principalmente, às pesquisas atuais referentes à história local e, principalmente, a alguns países europeus que nos influenciaram de modo marcante, como a França, a Inglaterra e, em menor proporção, a Alemanha, entre outros; mas, existiram no século XX, além dessas influências, as de tendências norte-americanas.

Os dados advindos da história geral da educação são necessários à compreensão da história da educação brasileira, e possibilitam ao estudante a percepção de como essa história atua como eixo fundamental para a compreensão do contexto em que se encontra sua ação profissional. Somente a partir dos estudos e da

análise sobre os métodos de ensino, como exemplo os propostos por Jean Baptiste de La Salle, é que o aluno percebe como o desenvolvimento e a aplicação de determinadas metodologias de ensino foram perpetuados, os quais ainda permanecem em prática, como foi referendado por Luzuriaga (2001). Na verdade, o estudo do percurso da gênese dos métodos de ensino até o seu pleno domínio pelos profissionais de educação requer tempo, experiência, conhecimento aprofundado dos conteúdos e depende ainda das condições físicas para essa aplicabilidade. Nesse caso, é possível à permanência e persistência de alguns dos métodos educacionais desenvolvidos em outros tempos nas escolas brasileiras da atualidade. Deve-se levar em conta a adaptação efetuada pelos professores ao seu contexto determinado.

É nesse mesmo sentido que o discurso, atualmente em voga, sobre a necessidade de os alunos aprenderem a partir de vivências perpetua-se desde a antiguidade clássica, como explicitado por Luzuriaga (2001). Os conteúdos das várias disciplinas abordados nas salas de aulas devem vincular-se à prática vivida pelos educandos. O discurso difundido pela educação romana, quando, em contraponto à educação grega, proporcionava a observação de como os estudiosos consideravam a educação para a vida, e de como essa poderia ser mais útil do que a educação somente fundada em teorias, foi comentado por Manacorda (2002). O mesmo embate persiste através da história da educação, quando o encontramos novamente na defesa da educação iluminista e, nos discursos da educação marxista, vinculando a educação ao trabalho. A preocupação de alguns dos pensadores estudados conduz-nos às correlações dos debates e da dificuldade em colocar em prática tais conteúdos.

Na prática pedagógica, efetivamente, pode-se relacionar a pesquisa dos ideais expostos pelos intelectuais referendados em cada período histórico, efetuando-se uma análise a respeito de suas obras, acompanhada de posterior apresentação em forma de seminários pelos alunos. Esses intelectuais podem ser

selecionados segundo sua influência nos métodos de ensino e nas práticas pedagógicas por eles desenvolvidas em sua época histórica. Uma breve listagem pode ser indicada, sendo ela composta por Roger Cousinet, Jean-Jacques Rousseau, Jean Ovide Decroly, Alexander S. Neill, Anton Semenovitch Makarenko, Celestin Freinet, Rudolf Steiner, Comenius entre outros. Normalmente são autores desconhecidos das obras didáticas em geral e dos educandos, os quais, por sua vez, não os identificam como os autores originais das idéias, apenas conhecem os pensadores atuais que as difundem. O estudo e análise da gênese das idéias pedagógicas contribuem para desmistificar alguns autores da atualidade considerados como os verdadeiros criadores de novas metodologias, quando, por sua vez, efetuam uma releitura dos textos clássicos e acrescentam sugestões para a aplicabilidade concreta desses ideais.

Ressalta-se nas ementas dos planos de ensino a importância de estudar-se a educação humanista em contraponto à educação iluminista, além de apresentarem-se as transformações políticas e sociais que envolveram o medievo e a modernidade, como indicado por Manacorda (2002). Os reflexos da educação humanista persistiram bravamente nos séculos posteriores, e foi necessária, em alguns casos, a imposição da educação iluminista. Como exemplo, tem-se a dita expulsão dos jesuítas das terras portuguesas, mas, com a ampla difusão de seus ideais, com o apoio dos intelectuais e dos literatos, publicando volumes com contos relacionados à aprendizagem desenvolvida por esse ideal educacional, conseguiu-se disseminar as benesses da educação fundada nos ideais iluministas e assim, paulatinamente, instituí-la.

Poder-se-ia crer que, após a sedimentação do iluminismo nas práticas sociais, e como consequência educacional, os métodos de ensino e as práticas cotidianas nas aulas tenderiam a modernizar-se, ou seja, a atualizar-se. Verificasse, no decorrer do período que compreende os séculos XVII, XVIII e XIX, que outros ideais foram divulgados, inspirados pela tendência iluminista. Nesses três séculos indicados, os métodos de

ensino foram incessantemente recriados, em função dos acontecimentos históricos. Tornou-se necessário, em decorrência das mudanças sociais e políticas, vincular-se a aprendizagem diretamente ao trabalho, proporcionando a criação de salas de aulas para centenas de alunos, com vários monitores e nenhum professor, ou mesmo, a criação de escolas maternas para abrigar filhos de trabalhadores, como nos foi apresentado por Luzuriaga (2001).

No século XX, métodos de ensino europeus e norte-americanos ainda continuaram a influenciar as práticas e debates pedagógicos brasileiros. A História da Educação Brasileira assume uma nova perspectiva a partir da segunda metade do referido século, quando as pesquisas e as publicações começaram a brindar os acontecimentos e a história da educação em solo brasileiro.

Efetuando-se uma breve rememoração sobre o desenvolvimento das pesquisas em História da Educação no Brasil, deparamo-nos com os estudos de Tanuri (1998). Essa autora nos relata que foi na década de 1930 que a História da Educação passou legalmente a existir nos currículos dos cursos das Escolas Normais e nos cursos de Pedagogia. Durante décadas, os conteúdos que tratavam da História da Educação do Brasil apenas ocupavam uma parte do programa, e somente nos anos de 1960 as disciplinas foram separadas em História da Educação (Geral) e em História da Educação Brasileira.

Em decorrência do trâmite da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de n. 4.024/61, muitas críticas e comentários foram publicados sobre a educação no país. Houve, até esse período, um interesse mínimo pela pesquisa em História da Educação Brasileira, exatamente por seus conteúdos não serem enfatizados nos cursos. As informações dessa área eram pouco abordadas e difundidas, e, a partir da iniciativa de alguns pesquisadores, foram desenvolvidos trabalhos sobre levantamento de fontes.

Foi somente após a criação dos institutos de pesquisa em educação, com vários centros

de pesquisas espalhados pelas capitais dos estados e com a criação de cursos de Pedagogia no interior do país, que se pode indicar o interesse pela pesquisa em educação. Exatamente a partir da produção desses novos pesquisadores, seus estudos começaram a ser divulgados. A preocupação desses estudiosos era a de elaborar, a princípio, um levantamento das fontes impressas existentes. Assim, com essa iniciativa, surgiu o primeiro catálogo de fontes em História da Educação Brasileira, que tratava da necessidade de buscar marcos educacionais para periodizar a nossa História da Educação.

Tal catálogo, com esse novo enfoque, surgiu figurando nas produções acadêmicas publicadas durante a década de 1960, sob duas linhas: a da história das instituições e a da história das idéias. Tornou-se prática a publicação dos trabalhos e das fontes utilizadas na pesquisa, visando à contribuição aos trabalhos das pesquisas futuras. A maior parte dos estudos fazia uso de documentos oficiais, como legislação e atos do poder executivo, relatórios, discussões parlamentares, atas, estatísticas e também outros tipos de documentos, como jornais e publicações de época, livros didáticos e programas de ensino. Essa ação deu forças para que outros pesquisadores pudessem ter conhecimentos acerca da documentação existente sobre a História da Educação no Brasil, e esses levantamentos são ainda hoje utilizados. Em função da má conservação dos documentos ou mesmo de sua inexistência nos arquivos públicos, esses e outros levantamentos acabaram por contribuir com a manutenção e perpetuação do conteúdo das fontes que na época foram acessíveis aos pesquisadores.

Paralelamente a essa produção acadêmica em História da Educação Brasileira, existia a necessidade de embasar-se o estudo teoricamente, e grande parte das pesquisas na área recebeu a influência de uma obra em especial, *A Cultura Brasileira*, escrita por Fernando de Azevedo e editada em 1943. Essa obra acabou por tornar-se um marco histórico para a educação brasileira, por não existir uma “tradição sedimentada de crítica documental” (WARDE e

CARVALHO, 2000, p.24). Os pesquisadores seguiram, e muitos ainda seguem, as prescrições ditadas pela obra azevediana, sem questioná-la. As representações instituídas sobre a educação e a história da educação funcionaram como

[...] estratégias de apagamento das fundações da sua narrativa, de si e do seu lugar. Duas estratégias de maior duração são acionadas por Azevedo: a de ler o processo civilizatório brasileiro como uma luta incessante entre o velho e o novo e como marcha ascensional e apoteótica para o novo, bem como a de dar visibilidade apenas aos que, nessa luta, operam a favor da modernização da educação, purgando o político pelo técnico-pedagógico. Na obra, Azevedo cristaliza os temas, seleciona os atores, fixa as datas. [...] Esse livro que, ainda hoje, constitui-se em uma das principais obras de referência do pesquisador de História da Educação, tem funcionado como espécie de molde de enquadramento das investigações, produzindo o que podemos chamar de ‘história do preenchimento’. [...] Esse procedimento gerou um tipo de produção em que predominaram rígidos esquemas de enquadramento *a priori* do objeto investigado, o que reforçou a tendência de naturalização do campo da disciplina. (WARDE e CARVALHO, 2000, p.24)

A partir da obra de Azevedo podem-se categorizar vários dos trabalhos posteriores, desenvolvidos em função da institucionalização dos cursos de pós-graduação em educação no país na década de 1970. Tanuri (1998) argumenta sobre o objeto de estudo com maior ênfase nos estudos, a educação escolar, a partir das idéias de organização e administração escolar em diferentes momentos históricos vinculados às iniciativas do governo. A criação dos cursos de pós-graduação em educação possibilitou a ampliação das pesquisas, que, apesar da diversificação das temáticas, continuaram a incidir sobre a educação escolar e a receber as

influências da estrutura e das idéias difundidas por Azevedo.

Portanto, quando se trata da História da Educação Brasileira, especificamente, pode-se observar o processo de construção de um campo. Essa área de pesquisa percorreu uma trajetória no século XX, e, neste momento, enraíza a cada dia as suas pesquisas. Analisando-se as produções acadêmicas das décadas de 1970, 1980 e 1990, visualizam-se as diferentes formas metodológicas utilizadas para a organização dos conteúdos. É possível identificar as linhas de pesquisa desses trabalhos acadêmicos a partir das influências que receberam. A formatação difundida a partir da década de 1950, inspirada na obra *A Cultura Brasileira*, é marcada fortemente nos trabalhos da década de 1970. O grupo que se apresenta na década de 1980 mantém alguns pontos que o caracterizam, em parte, com essa influência, e outros que o apresentam como difusor de tendências nesses anos. E, por fim, os estudos que contemplam a década de 1990 e os anos que se seguem recebem as inspirações da história cultural. Essas produções são apenas alguns exemplos das possibilidades de análises de trabalhos em História da Educação Brasileira, e não se pode considerar que toda a produção acadêmica no país tenha seguido essa linha de pesquisa.

No decorrer do desenvolvimento da disciplina de História da Educação Brasileira, abordam-se os acontecimentos vinculados especificamente à educação brasileira, estudam-se pesquisas atuais, concluídas nos últimos cinco anos, provenientes de dissertações e teses e que tratam da história da educação local.

O histórico estudado, efetivamente, nas aulas sobre a escola brasileira, é composto por leituras analíticas acerca da formação escolar nos últimos quatro séculos. O período refere-se, de início, à educação colonial nos dois primeiros séculos após a chegada dos portugueses no país. Discute-se o papel da sedimentada educação jesuítica fixada no imaginário social como única, tendo-se ainda em mente os ideais de educação colonial preconizados por Azevedo, coexistindo em contraponto aos ensinamentos

ministrados pelos franciscanos, beneditinos e outros representantes das mais variadas ordens religiosas instaladas no Brasil desde o século XVI e possuidoras de estabelecimentos voltados para o ensino elementar, além da catequese, como relatado por Sangenis (2006).

No decorrer das aulas analisa-se a precariedade física das escolas públicas imperiais e republicanas, incluindo-se nesse ponto o estudo mais aprofundado da realidade das escolas públicas da província (e do posterior Estado) do Paraná, e enfoca-se, inicialmente, o desenvolvimento e a criação das escolas masculinas e femininas de Primeiras Letras na cidade de Curitiba e arredores, além do movimento constante de criação e supressão das cadeiras do ensino secundário no *Lyceo de Curytiba e na Escola Normal*. Analisa-se a difusão da educação primária, com a criação das escolas étnicas nas muitas colônias de imigrantes instaladas no final do século XIX no entorno da cidade, fazendo-se a comparação com as outras localidades do país. Verifica-se como transcorreram a criação e instalação dos Grupos Escolares paranaenses e das escolas para crianças, os chamados *Jardins de Infância*. Podem-se relacionar alguns dos outros itens enfocados nesses estudos, como:

- a) a organização e aplicação da legislação educacional, durante as décadas que compõem os séculos XIX e XX, quais os reflexos e a sua ação na prática escolar paranaense;
- b) quais foram os métodos de ensino, adaptados de outros países e instituídos nas legislações de ensino brasileiras, e normalmente não colocados plenamente em prática, que foram adaptados a nossa realidade;
- c) quais eram os materiais didáticos cotidianos utilizados nas escolas; cita-se como exemplo a transição do uso da lousa individual ao quadro-negro;
- d) como se desenvolviam a prática cotidiana no manuseio de manuais didáticos e as formas de utilização dos lápis e cadernos;
- e) quais eram as escolas públicas e privadas que visavam à alfabetização de adultos, e como se desenvolvia esse processo;

f) como ocorria a frágil educação das meninas, sendo composta por conteúdos curriculares diferenciados dos meninos;

Nesse ponto, é interessante deter-se nos detalhes que envolvem a educação feminina do início do período republicano, um tema que apresenta grande relevância aos estudantes e, por esse motivo, é explorado com maior profundidade. A educação feminina assumiu rumos diferenciados nos últimos séculos: no XIX, em decorrência dos atos morais e sociais próprios da sociedade brasileira, as mulheres, quando educadas, deveriam sê-lo para servir aos homens e para reproduzir o papel instituído pela sociedade como donas de casa e mães. O grande fluxo imigratório, decorrente da criação de núcleos coloniais na cidade e em seus arredores, proporciona o estudo dos indícios que nos remetem aos novos caminhos que seriam trilhados pelas mulheres.

As meninas, filhas dos colonos, freqüentavam as escolas públicas femininas de primeiras letras para obterem acesso ao idioma local, ou na falta desses estabelecimentos, freqüentavam as escolas privadas existentes nas próprias colônias. A tônica, nesse sentido, passa a assumir outra conotação a partir do século XX, quando um número maior de meninas passa a freqüentar as escolas, públicas e privadas. Como resultado, tem-se, com o passar dos tempos, um maior número de matrículas no curso da Escola Normal e, conseqüentemente, mais professoras primárias lecionando.

As discussões posteriores efetuadas na disciplina focalizam os debates sobre a repercussão, quando da publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, na década de 1930. Analisa-se detalhadamente esse documento, a partir do seu redator e do contexto histórico-político-social no qual se configurou. São efetuadas correlações entre as premissas por ele estabelecidas e outros acontecimentos mais atuais, sendo possível verificar-se a impossibilidade de implantação de todos os seus ditames e as contradições existentes no próprio texto, segundo leituras de textos como os de Xavier (2004), referendadas também por Carvalho (2005):

O processo de reconfiguração da historiografia educacional vem sendo acompanhado de intensa reflexão conceitual e metodológica. Vários estudos têm-se ocupado dessas questões e, por ângulos diversos, têm mapeado e efetuado a crítica de temas, objetos e procedimentos historiográficos, desencadeando ampla discussão sobre questões conceituais e metodológicas. (CARVALHO, 2005, p.36)

Os alunos, nesse momento, efetuam apresentações em forma de seminários sobre a vida acadêmica e profissional dos pioneiros, entre os quais se inserem os estudiosos paranaenses que não subscreveram o *Manifesto*, mas o apoiaram indiretamente em sua difusão, discussão e possível implantação.

Como conseqüência direta desses debates e da ruptura no contexto social pelo momento histórico existente no país, retoma-se a discussão sobre os preceitos pontuados pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, a partir da segunda metade da década de 1940. Nesse momento, passa-se a enfocar o trâmite e os anteprojetos apresentados durante os anos da década de 1950, para a redação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1961. Necessariamente, analisa-se a referida Lei e os acontecimentos políticos e sociais antecedentes a sua implementação, como apresentado por Hilsdorf (2005).

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela ditadura militar e pelas reformas no ensino. Houve a criação de convênios de cooperação e apoio técnico entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a *Agency for International Development* dos Estados Unidos, conhecidos pelas siglas MEC-USAID. A chamada Reforma Universitária, Lei Federal de n. 5.540/68 e a Reforma do Ensino de 1º e de 2º grau, ou Lei Federal de n. 5.692/71 foram geridas em decorrência desses convênios de cooperação os quais pretendiam a reorganização do sistema educacional brasileiro, desenvolvendo a área

educacional de tal modo que ela fosse adequada ao modelo de modernização das indústrias, que requeriam mão-de-obra barata com um mínimo de qualificação. Instituiu-se o ensino profissional obrigatório nas séries do ensino médio, foram criadas as Licenciaturas Curtas e as grades curriculares inseriram obrigatoriamente as matérias de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, entre outras, como foi citado por Prado (2004).

A partir da discussão e análise desses pontos, os estudantes relacionam os acontecimentos em questão ao cotidiano escolar com que se deparam nos estágios. Podem, assim, verificar como o tempo escolar é diferente do tempo vivido, e como as mudanças sociais e políticas interferem no ambiente e na realidade da escola. Identificam, também, a manutenção e permanência de práticas e métodos de ensino criados e desenvolvidos em séculos passados, e que ainda podem ser utilizados. Retomando os objetivos da disciplina, verifica-se que os conteúdos estudados visam a que o estudante desenvolva sua percepção e análise crítica acerca do processo histórico educacional, processo que se efetiva com o decorrer dos estudos. Como retifica Carvalho (2005, p. 36): “A simples ocorrência desse tipo de reflexão é muito positiva, pois, incidindo no que vinha sendo constitutivo da fragilidade da disciplina – a não problematização de seus procedimentos e de seu objeto”.

Pretendeu-se, nas aulas de História da Educação Brasileira, entre outros objetivos, pontuar algumas das diferenças de abordagens metodológicas existentes nos trabalhos acadêmicos de pós-graduação, em função da linha de pesquisa e das fontes primárias que seguiram no momento de sua produção. Muitos trabalhos de outras épocas, exatamente pelas influências historiográficas que expressavam, tornaram-se pouco atrativos para o leitor da atualidade, adaptado a uma outra forma de estrutura textual e a um outro tipo de procedimento para a análise da documentação.

Esse breve resgate histórico e prático contribui para balizar os acontecimentos e a própria história da História da Educação Geral e

no Brasil, possibilitando aos educandos uma compreensão mais ampla das ações relacionadas à educação brasileira. Foi somente na década de 1990 e nos anos da década seguinte que novos objetos e novas fontes primárias passaram a ser revistas e contempladas nos estudos da educação brasileira. As pesquisas históricas com influência teórica da História Cultural contribuem para as novas abordagens da História da Educação.

Nesse sentido, é relevante realçar o necessário uso de fontes primárias para contribuir com o preenchimento das lacunas histórico-educacionais, ou ainda, para o desvendamento de obscuridades persistentes em nossa história da educação. A importância da pesquisa na documentação alocada nos arquivos é indescritível, falta-nos apenas o devido incentivo aos pesquisadores interessados no estudo da história da educação local.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. Considerações sobre o ensino da História da Educação no Brasil. In: GATTI JÚNIOR, Décio & INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.) *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: Editora da UFU, 2005.
- HILSDORF, Maria Lucia S. *História da Educação Brasileira*: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. Tradução de Luiz D. Penna e J. B. Damasco Penna. 19. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001. (Atualidades Pedagógicas, 59)

MANACORDA, Mario A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO, Eliane M. *As práticas dos professores de História nas escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e de 1980*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SANGENIS, Luiz F. C. *Gênese do Pensamento Único em Educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TANURI, Leonor M. *Historiografia da educação brasileira: contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de Pós-graduação*. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE/Faculdade de Educação/Universida-

de Federal de Pelotas, v. 3, p.139-153, abr.1998.

WARDE, Mirian J. e CARVALHO, Marta M. Chagas de. Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil. In: WARDE, Mirian J. (Org.) *Contemporaneidade e Educação: temas de História da Educação*. Rio de Janeiro, ano V, n.7, p.9-33, jan./jul. 2000.

XAVIER, Libânea N. O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.) *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.

Recebido em 29/1/2008 e aceito para publicação em 19/3/2008.

CONTRIBUIÇÕES DOS ACERVOS VIRTUAIS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: LOCALIZAÇÃO E SELEÇÃO DO CORPUS DOCUMENTAL

CONTRIBUTIONS OF THE VIRTUAL QUANTITIES FOR THE HISTORY OF EDUCATION: LOCALIZATION AND ELECTION OF THE DOCUMENTARY CORPUS

Kênia Hilda MOREIRA¹

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar algumas contribuições de acervos virtuais para a História da Educação, por meio de nossa experiência de localização e seleção de fontes a partir do Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (Livres). Esperamos, com este artigo, elucidar como outras pesquisas podem ser facilitadas pelo Livres, enquanto um espaço rico em fontes históricas. O Livres fornece referenciais e fontes, por intermédio da recuperação de obras e coleta de documentos sobre produção didática, legislação, programas curriculares, catálogos de editoras, etc.

Palavras-chave: Acervos virtuais; fontes primárias; História da Educação.

ABSTRACT

The text objectives to present some contributions of virtual archives to the history of education based on our experience of localization and election of sources from the virtual archive Livres. It contains copies of Brazilian school books since 1810 up to now. We hope this text can elucidate how other researches can be aided by the use of Livres as a space full of historical sources. It can offers sources and references, by means of recuperation of texts and collection of documents about didactics production, legislation, curricular programs, editorial catalogs, etc.

Keywords: *Virtual archives; primary sources; History of Education.*

¹ Doutoranda em Educação Escolar pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-SP. Integrante do Grupo de Pesquisa: "História da Educação no Brasil". Bolsista Capes. Professora Convidada da Unifan-GO. E-mail: <keniahildamoreira@yahoo.com.br>.

O mundo contemporâneo elucida um grande avanço tecnológico nas mais diversas áreas, em especial no que se refere à virtualidade com as modernas tecnologias de informação e comunicação (TIC), dentre outros fatores, e com o recente surgimento da Internet. As novas TICs fazem-se hoje indispensáveis nos mais diversificados campos da sociedade. No que diz respeito às pesquisas acadêmicas, temos como exemplo a criação da biblioteca científica eletrônica SciELO². No caso da História da Educação, temos como exemplo, neste artigo, os acervos virtuais.

O presente artigo evidencia, por meio do processo de localização e seleção de fontes para nossa tese de doutorado, as facilidades proporcionadas pelo Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (*Livres*), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), para a História da Educação brasileira.

A organização do Banco de Dados *Livres* insere-se no projeto temático “Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no Centro de Memória da Educação Escolar (CME), da FEUSP. Trata-se de um projeto de pesquisa desenvolvido no CME, com apoio da Biblioteca da FEUSP e convênios internacionais, visando a intercâmbios para estudos comparados e acompanhamento das pesquisas em outras instituições.

O acervo *Livres*, que disponibiliza, por meio do seu Banco de Dados pela Internet, o acesso à produção das obras didáticas de

diversas disciplinas escolares brasileiras de 1810 a 2005, facilitou muito nossa investigação, inserida no campo da História da Educação.

A consulta, simples ou avançada, ao Banco de Dados *Livres*, pode ser feita buscando por: Disciplina; Autor; Editora; Título; ou Período. O sistema de busca permite a consulta ao acervo da Biblioteca de Livros Didáticos da FEUSP (*Livres*) e de outras bibliotecas.

A busca pode ser feita pela: Biblioteca da FEUSP – Biblioteca de Livros Didáticos; Biblioteca da FEUSP – Biblioteca Paulo Bourroul; Biblioteca da FEUSP – Biblioteca Macedo Soares; Biblioteca Mario de Andrade – Obras Raras – SP; Biblioteca Colégio Pedro II – NUDOM; Biblioteca Nacional – RJ; Biblioteca do Conjunto de Químicas; Biblioteca da UFMG – CEALE; Biblioteca UNESP – Marília,³ bem como em “Todas as bibliotecas”, referindo-se às citadas acima.

Além da pesquisa no acervo, o *Livres* disponibiliza uma vasta bibliografia de investigações sobre livros didáticos e links que dão acesso ao Banque de Donneés Emannelle – INRP; ao Centro de Investigación MANES – Manuais Escolares; e à Universidade Federal de Minas Gerais UFMG – CEALE.

O objetivo deste artigo é divulgar o acervo e elucidar como outras pesquisas podem ser facilitadas pelo *Livres*, enquanto um espaço rico em fontes históricas. O *Livres* fornece referenciais e fontes, por intermédio da recuperação de obras e coleta de documentos sobre a produção didática, legislação, programas curriculares, catálogos de editoras, etc.⁴

² SciELO é a sigla de *Scientific Eletronic Library On-line*. Trata-se de um projeto mantido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e pelo Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), com objetivo de dar maior visibilidade à chamada “ciência perdida”, que correspondia a 70% do total, aprimorando a qualidade dos periódicos e oferecendo artigos em texto completo e acesso gratuito. A SciELO abarca áreas de ciência, tecnologia, psicologia, artes, letras e artes. O site é: <<http://www.scielo.org>>.

³ As duas últimas bibliotecas citadas também podem ser encontradas respectivamente nos seguintes sites: <<http://www.fae.ufmg.br/ceale>> e <<http://www.educacaobrasileira.pro.br>>. O primeiro é do acervo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais e o segundo, do acervo do Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação do grupo de pesquisa: “História da Educação no Brasil” coordenado pelo Prof. Carlos Monarcha.

⁴ O CMEUSP, por intermédio do grupo de pesquisa do Projeto Temático: “Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos” organizou ainda o Simpósio Internacional de Livros Didáticos: Educação e História, no campus da FEUSP, entre os dias 5 e 8 de novembro de 2007.

Procedimentos para localização do corpus por meio do acervo *Livres*

Para nossa investigação, necessitávamos selecionar por década, a partir do início do século XX, um autor de livro didático de História do Brasil para as séries ginasiais, conhecidas hoje como as séries de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental. A nomenclatura dada a esse período escolar, no entanto, sofreu variações no contexto republicano brasileiro, variando igualmente nossa seleção.

No início do século XX e durante toda a primeira república, o ensino esteve dividido em primário, secundário e superior. A instrução primária oficial, em São Paulo, organizou-se em dois cursos⁵: o preliminar, (com duração de quatro anos) e o complementar. A duração do curso secundário, destinado a preparar os estudantes para o curso superior⁶, variou de quatro a sete anos, de acordo com as cinco reformas⁷ para essa modalidade de ensino, estabelecidas durante a primeira república.

Desse modo, o nível de ensino investigado, durante a primeira república, foi o ensino secundário, que, nesse período, inclui o período ginasial que objetivamos investigar.

No contexto do governo Getúlio Vargas, a educação brasileira passa por duas reformas educacionais, a primeira de Francisco Campos (1931) e a segunda de Gustavo Capanema (1942). O ensino primário não foi privilegiado em nenhuma dessas reformas. A primeira lei republicana a tratar do ensino primário data de 1946⁸. O ensino secundário, em ambas as reformas, foi estruturado em dois ciclos, num total de sete anos. Na primeira reforma, o secundário foi dividido em fundamental, com cinco anos, e complementar,

com dois anos. Na segunda reforma o fundamental foi de quatro anos e o complementar de três anos.

Selecionamos para esse contexto de governo Vargas as obras didáticas destinadas ao primeiro ciclo do ensino secundário, ou seja, o ensino fundamental, também chamado, na época, de curso ginasial.

A LDB 4.024/61 estabelece, em seus artigos 33º e 34º, que a educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente, e será ministrada em dois ciclos, o ginasial e o colegial. No contexto de vigência da referida lei, selecionamos as obras didáticas destinadas ao primeiro ciclo do ensino médio, o ciclo ginasial, que, de acordo com o artigo 44º, terá duração de quatro séries anuais.

No período do regime militar, a Lei 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino denominado, a partir de então, de 1º e 2º graus, e estabeleceu que o ensino de 1º Grau seria de oito anos, destinado à formação da criança e do pré-adolescente, obrigatório dos 7 aos 14 anos. O ensino de 2º Grau seria de três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação (Lei 5.692/71, artigos 17º, 18º, 20º e 22º).

Interessam-nos, nesse período, os livros didáticos de História do Brasil destinados às séries de 5ª a 8ª do 1º Grau.

A legislação vigente é a LDB 9.394/96, que estabelece que o Ensino Básico compreende: a Educação Infantil até os seis anos de idade, o Ensino Fundamental com duração de oito anos e o Ensino Médio com duração de três anos. Desse modo, interessam-nos aqui as séries de 5ª a 8ª, que correspondem às quatro últimas

⁵ Essa informação baseia-se na estruturação da organização escolar paulista, pois, segundo Ghiraldelli Jr. (1992: 28), a legislação educacional brasileira na primeira república evoluiu diferentemente em cada Estado.

⁶ Um exemplo de como o ensino secundário era preparatório para o superior são as obras didáticas de João Ribeiro, destinadas ao ensino secundário, intituladas: *História do Brasil: curso superior*.

⁷ As cinco reformas foram: Reforma Benjamim Constant (1890); Reforma Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Correia (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915), e Reforma João Luis Alves (1925).

⁸ Data de 2 de janeiro de 1946. Trata-se do Decreto-lei nº 8529. A legislação anterior é de 1827. A esse respeito, ver artigo de Vidal e Faria Filho *Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo*, na Revista *Educação e Pesquisa* (2002).

séries do Ensino Fundamental. A Lei n. 11.274/2006 altera a LDB em vigor, aumentando o Ensino Fundamental para nove anos de duração, mas os livros escolares terão até 2010 para se adaptar à nova lei.

Dados esses esclarecimentos, mostramos abaixo, como modelo, os procedimentos de localização que utilizamos, tendo como referência o acervo *Livres*:

1º) Acessamos o site do Banco de Dados *Livres*⁹ e buscamos em “Todas as Bibliotecas” pelo termo disciplina: “História”, e localizamos 1677 registros. Percebendo o extenso número de obras, buscamos pelo termo título: “História do Brasil” e localizamos 458 registros, sendo 414 da Biblioteca de Livros Didáticos da FEUSP. Selecionamos e copiamos as obras localizadas pelo título História do Brasil que apareceram de 10 em 10, organizadas numa tabela contendo: título, autoria e data e fizemos um arquivo.

2º) A partir do arquivo contendo a relação dos livros didáticos de História do Brasil existentes na Biblioteca de Livros Didáticos da FEUSP (*Livres*), fizemos um segundo arquivo agrupando as obras por década. Separamos as 24 obras referentes ao século XIX e organizamos por década as demais obras. O número de obras desse segundo arquivo não corresponde ao primeiro, pois desconsideramos aqui as obras repetidas.

Localizamos obras sem data exata, sendo apontados geralmente os três primeiros dígitos do ano, seguidos de pontuações que indicam ser uma data ou uma década provável, ou uma década certa, sem exatidão do ano. O maior registro de obras sem data exata corresponde à década de 1970.

A elaboração do referido arquivo permitiu-nos levantar algumas observações:

- o número de obras em cada década cresce gradativamente de acordo com o passar dos anos, com exceção da década de 1931 a 1940. O número de obras desse decênio só é maior que a primeira década do século;

- a maior concentração de obras ocorreu na década de 1981 a 1990;

- percebemos a existência de mais de uma edição de livro didático num mesmo ano. Como exemplo, citamos Joaquim Silva, com a obra *História do Brasil*: para o terceiro ano ginásial com 3. e 7. edição no ano de 1943; *História do Brasil*: para o primeiro ano ginásial, do mesmo autor, com 34. e 40. edição no ano de 1955;

- alguns livros didáticos para o ensino médio, a partir do ano de 1960, eram direcionados também para os exames vestibulares, conforme indicam seus títulos: *História do Brasil*: para o curso colegial e exames vestibulares (1960; 1970); *História do Brasil*: para o ensino do segundo grau e vestibulares (1974; 1977; e 1983).

3º) Feito o arquivo de obras por data, fizemos um arquivo de autores, levantando todos os autores de livros didáticos de História do Brasil elencados no arquivo anterior. Localizamos 86 autores. No caso das obras didáticas com mais de um autor, consideramos uma autoria em conjunto, contando como um autor.

O primeiro caso de livro didático de História do Brasil escrito por mais de um autor, de acordo com nosso levantamento no *Livres*, data de 1955, com Alfredo D'escragnolle Taunay; e Dicamôr Moraes; ambos são localizados novamente em 1960. Alfredo D'Escragnolle Taunay escreve também com Roberto Bandeira Accioli em 1961. As demais referências de co-autoria localizadas são: Myrthes de Luca Wenzel e Hilda Fernandes de Mattos (1957); Euclides Pereira e João de Deus (1964); Maria Célia P. V. F. Freire e Marlene Ordoñez (1970); Marlene Ordoñez e Luiz de Carvalho e Silva em (197-?, 1975 e 198-); Elias Esaú e Luiz Gonzaga de Oliveira Pinto (1973); Francisco Maria Pires Teixeira e José Dantas (197-, 1971, 1973, 1974, 1977, 1979, 1984); Francisco de Assis Silva e Pedro Ivo de Assis Bastos (1978, 1979, 1981, 1984, 1985, 1986, e 1988); Luiz Koshiba e Denise Manzi Frayze Pereira (1979, 1980, 1987, e 1991); Agostinho Boni e Francisco Romano

⁹ Disponível em: <<http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>>. Primeiro acesso em: 26 Nov. 2007.

Belluci (198-? e 1993); Ricardo de Moura Faria e Adhemar Martins Marques (1980, 198-?, 1981); Elza Nadai e Joana Neves (1982, 3. ed., 1986, 2., 3., 6. e 8. ed., 1997, 4. ed., 1988, 6.ed., 1990, 13. ed., 1996, 18. ed.); Maria Efigênia Lage de Resende e Ana Maria de Moraes (1984 e 1985). Milton Benedicto Barbosa Filho e Maria Luiza Santiago Stockler (1988, 1990, 1991 e 1993); Sonia Irene Silva do Carmo e Eliane Frossard Bittencourt Couto (1990, 1991 e 1992); e Luís César Amad Costa e Leonel Itaussu A. Mello (1990).

Além da ocorrência de dupla autoria, encontramos obras didáticas de autores em conjunto: Sérgio Buarque de Hollanda; Carla de Queiroz; Virgílio Noya Pinto e Sylvia Barboza Ferraz, publicadas em 197-?, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, e 1979.

Destacamos também, nesse arquivo, a presença das mulheres na autoria de livros didáticos de História do Brasil. A primeira referência é Esmeralda de Abreu Lobo, com obra datada de 1932. Citamos as demais autoras de acordo com a ocorrência cronológica crescente, considerando a data da primeira obra localizada no *Livres*: Rita Amil de Rialva; Myrthes de Luca Wenzel e Hilda Fernandes de Mattos; Elvia Roque Steffan; Maria Célia P. V. F. Freire e Marlene Ordoñez; Epomina B. Solieri; Carla de Queiroz, Sylvia Barboza Ferraz e outro autor; Wanda Jaú Pimentel; Denise Manzi Frayze Pereira e outro autor; Maria Januária Vilela Santos; Elza Nadai e Joana Neves; Maria Efigênia Lage de Resende e Ana Maria de Moraes; Maria Luiza Santiago Stockler e outro autor; e por fim Sonia Irene Silva do Carmo e Eliane Frossard Bittencourt Couto.

Percebemos ainda a ocorrência de obras que apresentaram instituições como autores. Foram cinco ocorrências da FTD como autoria para as obras: *Pequena História do Brasil* (1914); *Pequena História do Brasil: ensino primário e secundário* (1918, 4. ed.); *Primeiras lições de História do Brasil: perguntas e respostas* (1922); *Elementos de História do Brasil: para uso dos gymnasios* (1925); *Primeiras lições de História do Brasil: perguntas e respostas: curso preliminar*

(1928). E uma ocorrência para Escolas Prof. Salesianas, como autoria, com a obra *Compêndio de História do Brasil: para uso das aulas do curso preliminar* (1926. 4.ed.).

Para finalizar o arquivo de autores, fizemos uma pesquisa biográfica de cada um dos 86 autores por meio do site de busca Google. Encontramos várias páginas sobre alguns autores, de outros, porém, não encontramos nenhuma referência.

4º) O último arquivo, antes da seleção definitiva do corpus, foi o arquivo de obras por autores. Dada a relação de autores, associamos a cada um suas respectivas obras disponibilizadas no acervo *Livres*, incluindo livros didáticos para outras disciplinas. Esse arquivo tem como objetivo elucidar a quantidade de obras de cada autor, suas publicações para a disciplina História e para outras disciplinas e o tempo de permanência dos autores no sistema de ensino brasileiro.

5º) Considerando os arquivos feitos anteriormente, localizamos as obras didáticas do acervo por década, em conformidade com nosso interesse de pesquisa. Desse modo, localizamos as obras didáticas utilizadas durante o século XX, destinadas ao período escolar conhecido hoje como as quatro últimas séries do Ensino Fundamental.

Procedimentos para seleção do corpus por meio do acervo *Livres*

Definidas as séries de interesse, excluímos os livros didáticos de História do Brasil para as séries primárias, para o colegial, para o 2º Grau, bem como para qualquer curso profissionalizante. Ainda assim, em algumas décadas é significativa a quantidade de obras disponíveis no *Livres*, devendo ser feita seleção mais rigorosa. Os critérios para essa seleção variaram de acordo com cada década. Todavia, na maior parte das vezes, o principal critério utilizado para a seleção das obras foi a maior quantidade de obras representada por um autor.

Ossenbach (2007)¹⁰ fala de quatro critérios que permitem analisar a difusão de uma obra didática:

1. a vida editorial da obra (espaço entre a primeira e a última edição);
2. número de edição (com cuidado, pois esse índice geralmente é um dado comercial);
3. número de edições conservadas em biblioteca e
4. presença desses manuais didáticos em sebos.

O número de obras de um determinado autor em biblioteca especializada, como é o caso do *Livres*, permite-nos, como afirma a autora, avaliar a difusão de uma obra e de um autor. Daí fazermos uso desse critério para selecionar uma obra de cada década do século XX.

É importante salientar, conforme Ossembach (2007), que selecionar as obras didáticas mais utilizadas implica escolha metodológica do ponto de vista econômico ou tradicional. Acreditamos que essa escolha metodológica beneficia-nos, ou pelo menos não nos prejudica, uma vez que pretendemos analisar um conceito presente nos livros didáticos de História do Brasil durante o século XX, e essa difusão dos livros selecionados significaria uma difusão do conceito no decorrer do período de investigação.

Feitas essas considerações, iniciamos o procedimento de seleção do corpus documental, por década:

1901 a 1910 – Localizamos apenas duas obras de História do Brasil no *Livres* para essa década, uma para ensino primário, outra para o secundário. Adotada como corpus documental, a única obra disponível ao ensino secundário: *Lições de História do Brasil*, de Luiz de Queirós

Mattoso Maia (1908, 6.ed.), Editora: Typ. Amerino, Niterói, RJ.

1911 a 1920 – O corpus documental adotado para esta década foi a obra: *Lições de História do Brasil*, de Raphael M. Galanti (1913, 5.ed.), Editora: Duprat, São Paulo, SP. Escolhemos o referido autor por contemplar o maior número de obras presentes no *Livres* nesse período, sendo uma para o ensino primário e as demais para o secundário. A obra foi selecionada por ser a mais antiga do autor nesse período.

1921 a 1930 – A maioria das obras localizadas no *Livres* para essa década destinava-se ao nível secundário. Algumas outras definiram-se como destinadas ao curso preliminar, ao curso elementar, ao terceiro ano do curso preliminar, e à 4ª série primária. As demais, apenas como destinadas ao primário. Selecionamos para essa década o autor de maior ocorrência no *Livres* para o ensino secundário e sua obra mais antiga: *História do Brasil: para o ensino secundário* (1925, 9. ed.) de José Francisco da Rocha Pombo, Editora Melhoramentos, São Paulo, SP. Encontramos nessa década uma obra destinada ao ginásio¹¹ mas selecionamos Rocha Pombo, devido a sua representatividade nesse período.

1931 a 1940 – Selecionamos a única obra didática no *Livres* destinada ao nível ginásial nessa década: *História do Brasil: guia do estudante* de Tito Lívio Ferreira (1940, 2.ed.), Editora Saraiva; Livraria Acadêmica, São Paulo, SP. Das demais obras dessa década, que definem o nível a que se destinam, a maioria são para o primário, sendo uma de 2ª e outra de 4ª série, e três para o secundário.

A primeira ocorrência de obras didáticas de História do Brasil no *Livres* para o curso do ginásio é de 1925, de autoria da FTD: *Elementos de História do Brasil: para uso dos gymnasios*. A segunda ocorrência é a obra selecionada acima.

¹⁰ Gabriela Ossenbach, Diretora do Centro de Investigação Manes, da Universidade Nacional de Educação a Distância, em palestra proferida na tarde de 06 de nov. de 2007 no Simpósio Internacional de Livro Didático, na FEUSP.

¹¹ A obra é de autoria da FTD: *Elementos de história do Brasil: para uso dos gymnasios* (1925), Editora Paulo de Azevedo, Rio de Janeiro, RJ.

A partir de 1941, entretanto, é constante a presença de livros didáticos destinados ao ginásio.

1941 a 1950 – É a primeira década em que aparecem, no acervo *Livres*, livros didáticos de História do Brasil para diferentes séries do ensino ginásial. Parece-nos que, nessa década, a História do Brasil é tratada nas duas últimas séries do primeiro ciclo secundário, pois não encontramos livros de História do Brasil para as duas primeiras séries. Feitas essas considerações, selecionamos o autor com maior ocorrência nesse período: Joaquim Silva. As obras que farão parte do nosso corpus são: *História do Brasil: para o terceiro ano ginásial* (1945 16. ed.); e *História do Brasil: para o quarto ano ginásial* (1946 15. ed.) ambas da Editora Nacional, São Paulo, SP.

Localizamos uma obra desse autor denominada *História do Brasil: para o quinto ano ginásial* (1942, 3.ed.), Editora Nacional, São Paulo, SP. Acreditamos que essa destinação é adequada à nomenclatura estabelecida na Reforma Francisco Campos, que separa o primeiro ciclo do secundário em cinco anos, diferente da Reforma Gustavo Capanema, que divide o secundário em quatro e três anos, conforme já elucidamos.

É nessa década que aparecem pela primeira vez no *Livres* as obras didáticas destinadas ao exame de admissão ao ginásio (1944, 1957, 1961, 1965 e 1968). Os exames de admissão prevaleceram na História da Educação brasileira entre 1931 e 1971¹².

1951 a 1960 – Nessa década só aparecem livros didáticos de História do Brasil para a 1ª e a 4ª séries ginásiais; nenhum autor do acervo tem livros de História do Brasil para a 2ª e 3ª séries ginásiais nesse período. Selecionamos o autor com segundo maior número de obras para o ensino ginásial nesse período, uma vez que o primeiro foi novamente Joaquim Silva. Escolhemos as obras de Antonio José Borges Hermida: *História do Brasil: primeira série, curso ginásial* (1954, v.46. 24.ed.), Editora do Brasil,

São Paulo, SP, e *História do Brasil: para a quarta série ginásial*, (1959 11.ed.) Editora Nacional, São Paulo, SP.

1961 a 1970 – Borges Hermida é o autor com maior número de obras nessa década. Tivemos, entretanto, dois motivos para não selecioná-lo: Primeiro porque ele já faz parte do nosso corpus na década de 1950; segundo, porque suas obras para a 5ª e 6ª séries – nomenclatura oriunda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 – não estão reunidas nessa década. Todos os autores do acervo nesse período escrevem livros didáticos de História do Brasil correspondentes à 5ª e 6ª séries ginásiais, não havendo ocorrência para as 7ª e 8ª séries. Desse modo, os livros didáticos são destinados ora para 5ª e 6ª séries, ora para 1ª e 2ª séries ginásiais, ora denominados de 1 e 2. Em busca de obras que contemplem os níveis de ensino da nova legislação, selecionamos o autor com segunda maior ocorrência: Euclides Pereira. Sua primeira obra é *História do Brasil: 1ª série ginásial* (1964), A segunda, escrita em co-autoria com João de Deus, é *História do Brasil: 2ª série ginásial* (1964), ambas da editora FTD, São Paulo, SP.

1971 a 1980 – Escolhemos para essa década as obras dos autores: Sérgio Buarque de Holanda; Carla de Queiroz; Sylvia Barboza Ferraz; e Virgílio Noya Pinto.

Esses autores foram, de longe, os mais recorrentes no *Livres* nesse período. As obras de 1º grau, para a 5ª e 6ª séries, nomenclatura em conformidade com a Lei 5692/71, foram respectivamente: *História do Brasil, 1: das origens à independência* (1975, v.1. 4ª. ed.), e *História do Brasil, 2: da Independência aos nossos dias* (1975, v.2. 3.ed.), ambas da Editora Nacional, São Paulo, SP.

Os autores selecionados para essa década apresentam cadernos de exercícios. Apesar de não os selecionarmos como parte do corpus, faremos análise desse material sempre que julgarmos necessário.

¹² A esse respeito, ver Pessanha e Daniel (2002).

1981 a 1990 – Esse é o período com maior número de registros de obras no *Livres*, como já afirmamos acima, e muitos são os autores que se destacam nessa época pela quantidade de obras, tais como Francisco de Assis Silva e Pedro Ivo de Assis Bastos; Gilberto Cotrim, Nelson Piletti, Maria Januária Vilela Santos; Elian Alabi Lucci e José Dantas, dentre outros. Contudo, as obras de maior referência, escolhidas por nós para representar essa década, são: *História do Brasil 1: Brasil Colônia: 1º grau* (1985, v.1. 1.ed.), Editora Saraiva, São Paulo, SP, e *História do Brasil 2: Brasil independente: 1º grau* (1988, v.2. 7. ed.), Editora Saraiva, Rio de Janeiro, RJ., ambas das autoras Elza Nadai e Joana Neves, com diversas edições nessa década. Selecionamos a obra mais antiga e a mais recente desse período, respectivamente.

1990 a 2000 – Do mesmo modo que a década anterior, essa apresenta vários autores

com significativo número de obras. Temos novidades como Carmo e Couto e nomes que já estavam na década anterior e se destacaram nesse período, como Barbosa Filho e Stockler, e Francisco de Assis Silva. Contudo, três nomes concorreram em número de obras nesse período. Desconsiderando os cadernos de atividades, temos: Gilberto Cotrim com nove obras, Raymundo Campos com 10 e Nelson Piletti, que comporá nosso corpus documental representando essa década, com 11 ocorrências. As obras selecionadas foram: *História e vida, 1 Brasil: da Pré-História à Independência* e *História e vida, 2 Brasil: da Independência aos dias de hoje*, ambas do ano de 1997 (11.ed.), Editora Ática, São Paulo.

Em síntese, temos o seguinte quadro do corpus documental:

Quadro 1. Síntese do Corpus documental.

ANO	AUTORES	OBRAS (ano, edição, editora)
1901 a 1910	Mattoso Maia ¹³	<i>Lições de História do Brasil</i> (1908, 6.ed.), Editora: Typ. Amerino.
1911 a 1920	Raphael M. Galanti ¹⁴	<i>Lições de História do Brasil</i> (1913, 5.ed.), Editora: Duprat.
1921 a 1930	Rocha Pombo ¹⁵	<i>Historia do Brasil: para o ensino secundário</i> (1925, 9.ed.), Editora Melhoramentos.
1931 a 1940	Tito Lívio Ferreira ¹⁶	<i>História do Brasil: guia do estudante</i> (1940, 2.ed.), Editora Saraiva; Livraria Acadêmica.
1941 a 1950	Joaquim Silva ¹⁷	<i>História do Brasil: para o terceiro ano ginasial</i> (1945, 16.ed.); e <i>História do Brasil: para o quarto ano ginasial</i> (1946, 15.ed.) ambas da Editora Nacional.

¹³ Mattoso Maia escreve livros didáticos de História do Brasil no século XIX e XX. Tem duas ocorrências no *Livres* com data de 188? e 1908 6. ed. É um dos autores investigados na tese de Gasparello (2002).

¹⁴ Raphael M. Galanti (1840 – 1917). Tem seis obras no *Livres: a mais antiga de 1896, 1911 2.ed., 1911 2.ed. e a mais recente de 1913, 5. ed.* É um autor facilmente encontrado nos sebos virtuais.

¹⁵ As obras de Rocha Pombo (1857 – 1933) disponíveis no acervo *Livres* são de: 1917, 60.ed.; 1924, 2. ed.; 1925, 9. ed.; 1925?, 67. ed.; 1925? 60. ed.; 1941, 4. ed.; 1941, 21. ed.; 1943, 22. ed.; 194-?, 12. a 15. ed. Em 1963, 11.ed., uma obra com colaboração de Hélio Vianna. Encontramos um artigo sobre o autor, escrito por Pina (2008), e uma Dissertação, escrita por Lucchesi (2004), na USP. Thompson (1989), Bittencourt (1993), e Ribeiro (2004) também investigam obras do autor.

¹⁶ Foram encontradas duas obras de Tito Lívio Ferreira (1894 – 1988) no *Livres: 1940 2. ed.; e 1947 4. ed.*

¹⁷ Joaquim Silva tem 22 ocorrências no *Livres* nos anos: 1941, 2. ed.; 1942, 3. ed.; 1943, 3. ed. e 7. ed.; 1946, 15. ed.; 1950, 31. ed.; 1952, 7. ed.; 1953, 21. ed.; 1954, 7. ed.; 1955, 34. ed.; 1955, 40. ed.; 1958, 27. ed. E duas referências de livros, tendo J. B. Damasco Penna como colaborador: em 1965, 18. ed. e 1971, 23. ed. Encontramos uma comunicação no Simpósio Internacional de Livro Didático da FEUSP sobre esse autor, de Pinto Jr (2007), além da dissertação de Ribeiro (2004).

cont. Quadro 1. Síntese do Corpus documental.

ANO	AUTORES	OBRAS (ano, edição, editora)
1951 a 1960	Borges Hermida ¹⁸	<i>História do Brasil</i> : primeira série, curso ginasial (1954, v. 46. 24. ed.), Editora do Brasil, e <i>História do Brasil</i> : para a quarta série ginasial, (1959 11. ed.) Editora Nacional.
1961 A 1970	Euclides Pereira ¹⁹	<i>História do Brasil</i> : 1ª série ginasial (1964), e <i>História do Brasil</i> : 2ª série ginasial (1964), ambas da editora FTD.
1971 a 1980	Sérgio B Holanda, Carla de Queiroz, Sylvia B Ferraz, e Virgílio N Pinto ²⁰	<i>História do Brasil</i> , 1: das origens à independência (1975, v.1. 4. ed.), e <i>História do Brasil</i> , 2: da Independência aos nossos dias (1975, vol.2/3. ed.), ambas da Editora Nacional.
1981 a 1990	Elza Nadai e Joana Neves ²¹	<i>História do Brasil 1</i> : Brasil Colônia: 1º grau (1985, vol. 1/1. ed.), Editora Saraiva e <i>História do Brasil 2</i> : Brasil independente: 1º grau (1988, vol.2/7. ed.), Editora Saraiva.
1091 a 2000	Nelson Piletti ²²	<i>História e vida, 1 Brasil</i> : da Pré-História à Independência e <i>História e vida, 2 Brasil</i> : da Independência aos dias de hoje, ambas do ano de 1997 (11. ed.), Editora Ática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstramos acima, os procedimentos de localização e seleção do corpus documental foram possíveis em virtude do acervo *Livres*. Não fosse esse tipo de acervo virtual, dificilmente seria possível realizar trabalhos de síntese, tão abandonados hoje na História da Educação, como reclama Monarcha (2007, p. 145).

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, aliadas a projetos

de pesquisas comprometidos com o desenvolvimento da Educação e em especial com a História da Educação, propiciam a existência de acervos virtuais, como o *Livres*, sem os quais teríamos que recorrer a bibliotecas, sebos, arquivos de escolas, etc, para tentar localizar corpus documentais. Um processo lento e trabalhoso e, ainda assim, sem garantia de que encontraríamos todos os documentos necessários para a investigação.

A reunião de documentos históricos em acervos virtuais, como o *Livres*, possibilita a investigação do processo de produção e história

¹⁸ Borges Hermida é um autor facilmente encontrado nos sebos. No *Livres* foram localizadas obras nos seguintes anos: 1954, 24. ed.; 1955; 1961, 53. ed.; 1961, 24. ed.; 1965, 48. ed.; 1965, 49. ed.; 1966, 50. ed.; 1969, 54. ed.; 197-?; 1978; 199-. Além da dissertação de Ribeiro (2004), encontramos uma comunicação sobre Borges Hermida no Simpósio Internacional de Livro Didático da FEUSP, apresentada por Másculo (2007).

¹⁹ Sobre Euclides Pereira, localizamos no *Livres* duas obras individuais: 1964 e 1965, 2. ed, e duas com João de Deus em: 196-, e 1964.

²⁰ São autores facilmente encontrados nos sebos. O primeiro autor é o mais conhecido de todos, dando nome à coleção de livros didáticos: Coleção Sérgio Buarque de Holanda. Suas obras no *Livres* são todas da década de 1970, com 15 ocorrências. Másculo (2007) compara a Coleção Borges Hermida com a Coleção Sérgio Buarque de Holanda. Ribeiro (2004) também investiga a obra desses autores.

²¹ Localizamos 20 obras das autoras no *Livres* que vão de: 1982 3ª ed. a 1996 18ª ed. Joana Neves é entrevistada por Décio Gatti Jr (1998) em sua tese de doutorado.

²² Localizamos 33 ocorrências totais para esse autor no *Livres*, começando em 1983 2ª ed. Indo até 2002 24ª ed. Nelson e Claudino Piletti fazem parte do corpus de análise de vários pesquisadores de livros didáticos de História, conforme Moreira (2006).

das editoras, história dos autores de livros didáticos, bem como a memória e os usos dos livros didáticos em salas de aula no passar dos tempos, dentre outras possibilidades de pesquisa. O acervo virtual *Livres* contribui, portanto, com a História da Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria F. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BRASIL. *Lei n.º 4.024, de 20.12.61*: estabelece às Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Distrito Federal: [s.n.], 1961.
- BRASIL. *Lei n.º 5.692, de 11.08.71*: estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação de 1º e 2º Graus. Brasília: [s.n.], 1971.
- BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20.12.96*: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [s.n.], 1996.
- GASPARELLO, Arlete M. *Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUCCHESI, Fernanda. *A história como ideal: reflexões sobre a obra de José Francisco da Rocha Pombo*. Dissertação (Mestrado na FFLCH - FAC FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MÁSCULO, Jose C. Coleção Sérgio Buarque de Hollanda e Coleção Borges Hermida: livros didáticos de História entre o ensino "moderno" e o "tradicional". In: ANAIS DO *Simpósio Internacional de Livro Didático*, da FEUSP, 05 a 08 de nov. de 2007.
- MONARCHA, Carlos, R. S. História da Educação brasileira (esboço da formação do campo). In: NASCIMENTO, Maria I. M.; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José C.; SAVIANI; Dermeval. (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 120-145.
- MOREIRA, Kênia H. *Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de história na região Sudeste: 1980 a 2000*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras. UNESP-Araraquara. São Paulo, 2006.
- OSSEMBACH, Gabriela. *Simpósio Internacional de Livro Didático*, FEUSP, 06/11/2007.
- PESSANHA, Eurize C.; DANIEL, M. E. B. História da cultura escolar através dos exames: o caso dos exames de admissão ao ginásio (1939-1971). *Revista Intermeio*. Campo Grande, v. 8, n. 16, p. 04-15, 2002.
- PINA, Maria Cristina D. A Escravidão no Livro Didático de História: Rocha Pombo e o Ensino de História na Primeira República. In: <<http://www.anpuh.uepg.br/Xxiiisimposio/anaistextos/MARIA%20CRISTINA%20DANTAS%20PINA.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2008.
- PINTO JR., Arnaldo. Aprendendo a história da nação: o Brasil nos livros didáticos de Joaquim Silva. In: ANAIS DO *Simpósio Internacional de Livro Didático* da FEUSP, 05 a 08 de nov. de 2007.
- THOMPSON, Analucia. *A fábrica de heróis: uma análise dos heróis nacionais nos livros didáticos de história do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989,
- VIDAL, Diana. G. e FARIA FILHO, Luciano. M. de. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. In: *Revista Educação e Pesquisa*. v.28. n.1. São Paulo, Jan-June 2002.
- Recebido em 30/1/2008 e aceito para publicação em 8/4/2008.

PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL: LIMITES E PERSPECTIVAS

EDUCATIONAL RESEARCH IN BRAZIL: LIMITS AND PERSPECTIVES

Rafael Fernando da COSTA

O objetivo do presente texto é discutir a pesquisa educacional, seus limites e perspectivas, com especial ênfase na situação brasileira. Na condução de nossas reflexões, partimos do ponto de vista de graduado em Ciências Sociais, atualmente mestrando em Educação, apoiado no referencial oferecido por autores preocupados com a qualidade e relevância da pesquisa em educação, a exemplo de Bernadete Gatti (2001), Marli André (2001), Alda Alves-Mazzotti (2001), Brito e Leonardos (2001) e Bernard Charlot (2006).

Abordamos a pesquisa em educação no Brasil a partir de sua institucionalização em programas de pós-graduação e em diversas associações de pesquisadores em especial a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). A pesquisa em educação, assim como qualquer outra pesquisa social, é extremamente complexa. Questões sobre a qualidade da pesquisa, de como realizar uma pesquisa, quais os critérios para sua realização, o tempo, o financiamento etc. são preocupações freqüentes de vários pesquisadores.

Vemos que nossas inquietações quanto à pesquisa em Educação, no que se refere aos seus limites e perspectivas, vêm de longa data e permeiam a academia. Isso justifica a temática e, ao contrário de esgotá-la, instiga a possibilidade de diálogo.

Gatti (2001), em seu artigo *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo*, apresenta um levantamento histórico aprofundado sobre a pesquisa educacional. Destaca, nos anos 30, a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, nos anos 40 e 50, o desdobramento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). No Brasil, na década de 60, instalou-se o regime militar ditatorial e, por conseqüência, a pesquisa sofreu também controle e direcionamento. Desde então,

Ponto de Vista

as pesquisas educacionais voltaram-se à lógica da política desenvolvimentista. É na mesma década, entretanto, que se organizam e se sistematizam os programas de mestrado e doutorado. Na década de 70, já com a consolidação dos programas de mestrado e doutorado, ampliam-se as temáticas e aprimoram-se as metodologias. Com o processo de redemocratização, na década de 80, e com o fim do regime militar, as pesquisas educacionais tomam um tom de crítica social e, em sua maioria, seguem teorias críticas. A década de 90 segue ainda a tendência de abertura dos anos 80, mas com uma maior diversificação nas temáticas e abordagens metodológicas. (GATTI, 2001)

A autora ressalta a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), na década de 70, como sendo um marco da Pesquisa em Educação no Brasil. A ANPED reúne em suas reuniões anuais cerca de dois mil especialistas e hoje, após 30 anos de existência, ainda é uma associação de alta relevância científica e social.

Por sua vez, André (2001) faz um recorte a partir da década de 80 e nota uma grande expansão dos cursos de pós-graduação e, por consequência, na quantidade de pesquisas na área de Educação. Trabalha também com as características das pesquisas na área de Educação das décadas de 60 e 70, quando se centrava em variáveis de contextos e nos impactos sobre o *produto/objeto*. Já na década de 80, desenvolve-se interesse no estudo do *processo* e pesquisas sobre o cotidiano escolar ganham evidência.

Com a diversificação dos temas e enfoques, também se diversificam as metodologias de coleta e análise de dados. A descrença nas soluções técnicas faz emergir abordagens críticas para o pensamento sobre as soluções possíveis dos problemas da Educação. Enfoques multi/inter/transdisciplinares fazem-se necessários e abordagens predominantemente

sociológicas ou psicológicas abrem espaço para abordagens também antropológicas, históricas, lingüísticas e filosóficas. Metodologias qualitativas ganham força nas décadas de 80 e 90 como as do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa-ação, análise de discurso e narrativa, estudos de memórias, história de Vida e oral. (ANDRÉ, 2001)

Essa variedade, segundo a autora, fez emergir um debate salutar sobre cientificidade. A primeira questão que ressaltamos da autora é: fazer ciência ou política de intervenção? A autora expõe o quanto é comum que ocorra essa confusão entre o ato de pesquisar e a necessidade de intervir.

Não cremos que a pesquisa não tenha que adotar uma preocupação com sua relevância social, por vezes, essa foi a nossa crítica à academia – o quanto o discurso é restrito à academia e descolado da realidade – entretanto, com a preocupação exclusivamente centrada na aplicabilidade da pesquisa, corre-se o risco de ficarmos presos ao imediatismo e não possibilitarmos uma boa fundamentação teórica que de fato possa transformar a realidade ao invés de “tapar buracos”.

André, citando Marília G. Miranda¹, destaca que: “sem teoria não há emancipação”. A autora, então, nos alerta para a necessidade do equilíbrio entre a teoria e a prática.

Com experiência neste tipo de pesquisa, percebo o quão difícil é conciliar os papéis de ator e de pesquisador, buscando o equilíbrio entre ação e investigação, pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre muito grande, deixando para o segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer (ANDRÉ, 2001, 57).

A autora apresenta ainda outras inquietações como a das condições de produção

¹ Trata-se de Ensino e pesquisa na formação de professores: o debate contemporâneo sobre a relação teoria e prática. Goiânia, 2000. Trabalho apresentado na IX Semana da Faculdade de Educação da UFGO.

de conhecimento e a de como julgar uma pesquisa. Ressaltando a problemática de falta de tempo e financiamento, André pondera sobre a falta de tempo para o mestrado e a falta de financiamento para o doutorado. Já quanto à pergunta sobre os critérios para julgamento, retoma a idéia de uma construção coletiva e em longo prazo.

Atualmente, a discussão sobre a qualidade da pesquisa em educação está cada vez mais presente. Alves-Mazzotti (2001) levanta pontos importantes e problemáticos para se pensar na pesquisa em educação. Destaca a primazia do ensino sobre a pesquisa, a pouca disponibilidade de tempo, a ausência de articulação para a criação de grupos e linhas de pesquisa, a falta de apoio e fomento para a pesquisa como sendo os maiores problemas. Estes pontos críticos levantados acarretaram problemas na produção dos pesquisadores, ou seja, notamos uma grande preocupação quanto à qualidade do que está sendo produzido na área de Educação.

Alves-Mazzotti (2001) destaca os problemas da pobreza teórico-metodológica, a pulverização dos temas, a adoção acrítica de modismo teórico-metodológico, a preocupação com o imediatismo na aplicabilidade dos resultados e, por último, a falta de divulgação ampla dos resultados e, por conseguinte, pouco impacto sobre as práticas. Os problemas descritos pela autora são extremamente preocupantes e precisamos com certeza nos atentar quanto as suas colocações. Entretanto, Alves-Mazzotti (2001) em seu artigo *Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação*, enfatiza a falta de fundamentação teórico-metodológica e identifica esta como sendo a grande responsável quanto aos outros problemas apontados. Critica a qualidade das pesquisas em Educação e em especial às produzidas por pesquisadores iniciantes em programas de mestrado em Educação. Reporta-se a Cunha (1991)², para afirmar que existe um sistema “facilitário” nas bancas de dissertações de mestrado, tornando-as uma “ação entre amigos”.

Alega ainda, que a crítica exagerada ao positivismo faz com que não tenhamos mais critérios para pesquisa.

Em nossa opinião, a ênfase dada para a falta de fundamentação teórico-metodológica não seria o principal problema, pois se tivéssemos que hierarquizar os problemas que envolvem o aprendizado de ser pesquisador em Educação, os maiores “vilões” seriam o tempo e o financiamento. Sendo assim, a falta de fundamentação teórico-metodológica não pode ser naturalizada como se fosse culpa dos programas de mestrado em Educação e/ou de pesquisadores iniciantes. Muito menos podemos afirmar que correntes contrárias ao positivismo são responsáveis pela falta de critérios científicos.

A pesquisa social em ciências humanas exige responsabilidade e compromisso por parte de seus pesquisadores. De fato, são complexos o ambiente social, a educação e a pesquisa social em educação, portanto não devemos falsear essa complexidade. Os grandes equívocos cometidos são os radicalismos/absolutismos muitas vezes cometidos, mesmo que de forma inconsciente, ou seja, a culpa não é de um ou outro método, do positivismo ou do marxismo.

Realmente, é de extrema importância reconhecer que nós exercemos, enquanto pesquisadores, grande influência em nossas pesquisas, assim como no campo pesquisado. A relação social é também relação de poder e precisamos pautar-nos na ética para que os nossos resultados não gerem a exposição pejorativa dos sujeitos investigados e também precisamos preocupar-nos com os usos que possam ser feitos de nossas conclusões (BRITO; LEONARDOS, 2001).

A busca pelo rigor científico e pela objetividade não quer dizer que somos positivistas ou que não reconhecemos a complexidade social. O rigor científico e a objetividade não necessariamente significam a crença em uma verdade absoluta e/ou método fechado, assim como defender (mesmo reconhecendo que é

² A citação é de Pós-graduação em educação: ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, p. 63-80, maio 1991.

quase impossível) a busca por um certo distanciamento para que nossos resultados não precedam nossas hipóteses é de extrema importância. Também não podemos afirmar que a valorização dos sujeitos investigados, a intencionalidade do pesquisador e a subjetividade não caracterizem uma pesquisa enquanto científica. O fato é que radicalismos/absolutismos, oriundos de um lado ou de outro, são grandes equívocos.

Encerramos nosso ponto de vista dialogando com Charlot (2006), que traz em seu artigo *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber, a identidade da pesquisa em Educação ou da Educação*.

Justamente é o que pretendemos com nosso texto: identificar após levantamento bibliográfico, o que se entende por pesquisa educacional, quais são seus limites e perspectivas.

Charlot (2006) defende que a pesquisa educacional - a existência da ciência da educação - está em processo de construção. Ressalta a importância de regras e que essa ciência se baseie no campo do conhecimento e não no da opinião; afirma também que precisamos superar o binarismo teoria e prática e entendermos que ambos têm sua importância. Deixa claro, por último que, precisamos ser realistas e não falsearmos a nossa própria condição de pesquisa e/ou realidade do campo de pesquisa.

As contribuições de Bernard Charlot (2006) são ao mesmo tempo desafiadoras e esclarecedoras e, enquanto pesquisadores em educação, preocupamo-nos tanto com a teoria quanto com a prática educativa.

Acreditamos que a educação possa ser o eixo para a transformação social. Logo, somos pesquisadores educacionais ou sociais? Temos em nossos limites as nossas perspectivas, ou

seja, acreditamos que a pesquisa precisa dialogar com a realidade e nela intervir, mas sabemos do risco de imediatismos ou romantismos pragmáticos.

Portanto, não acreditemos em uma Educação enquanto "panacéia" desvinculada da realidade e façamos de nossas pesquisas, através do rigor científico, o exercício do pensamento sobre a realidade para serem os instrumentos que possibilitarão o desvendar de ignorâncias e explorações através do diálogo entre pares.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.113, p. 39-50, jul. 2001.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.113, p. 51-64, jul. 2001.

BRITO, A. X., LEONARDOS, A. C. A identidade das Pesquisas Qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.113, p. 07-38, jul. 2001.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan.abr. 2006.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.113, p. 65-81, jul. 2001.

Recebido em 31/1/2008 e aceito para publicação em 4/4/2008.

A INTELLIGENTSIA EDUCACIONAL: UM PERCURSO COM PASCHOAL LEMME

Leziany Silveira DANIEL¹

BRANDÃO, Zaia. *A intelligentsia Educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH; Editora da Universidade São Francisco, 1999.

A presente resenha, ao contrário de analisar uma obra recente do campo da História da Educação brasileira, retoma uma escrita que colaborou, decididamente, para uma renovação nos estudos acerca dos intelectuais da educação. A obra *A Intelligentsia educacional – um percurso com Paschoal Lemme*, de Zaia Brandão, publicada em 1999, representou o início de um novo processo de produção sobre a história da educação brasileira, exemplo de escrita historiográfica da História dos Intelectuais, que pode, hoje, servir de inspiração para novos estudos e escritas. Na História dos Intelectuais, o foco de análise prende-se explicitamente aos agentes, e, nesse caso, à atuação dos intelectuais da educação, que se consideravam técnicos preparados para intervir no espaço educacional. Assim, no estudo de Brandão, o objeto de pesquisa privilegiado é a análise de uma figura intelectual em especial: o pioneiro da educação Paschoal Lemme. Não é, contudo, um estudo biográfico sobre ele. Quando os dados da história de vida desse intelectual são explicitados, atendem a um propósito mais amplo de análise de sua função política e do impacto de suas ações e obras na sociedade. Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Brandão para o entendimento acerca da heterogeneidade do movimento renovador.

Com uma linguagem fluente e objetiva, Brandão constrói sua narrativa procurando, a partir da análise da figura

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: <leziany@hotmail.com>.



Resenhas

intelectual de Lemme, desconstruir e desmobilizar uma memória cunhada dos pioneiros e do movimento da escola nova no Brasil. Nesse sentido, na primeira parte do seu trabalho, a autora faz um exercício de trabalho de revisão historiográfica de fôlego, questionando, principalmente, as memórias construídas por Vanilda Paiva, Jamil Cury e Dermeval Saviani, e dialogando com Marta Carvalho e Carlos Monarcha.

Para construir uma nova leitura possível do movimento, as fontes utilizadas tornaram-se diversas. Além dos textos canônicos produzidos pelos pioneiros (como o *Manifesto dos Pioneiros pela Escola Nova*, publicado em 1932), Brandão utilizou cartas trocadas com Paschoal, artigos, manifestos e livros publicados por ele, além de entrevistas realizadas pela autora com o próprio intelectual. Com relação a esse último aspecto, vale uma reflexão. A autora explicita, no texto, sua convicção inicial de que a voz de Lemme teria sido silenciada pelos pioneiros. Contudo, a partir de conversas e entrevistas com ele, chegando mesmo a entregar uma versão de sua tese para o intelectual, Brandão muda de perspectiva, acatando a prerrogativa defendida por Lemme, a afirmativa de que não fora discriminado pelos outros pioneiros, sendo até admirado e reconhecido por eles. Não se está aqui questionando o papel e a importância da entrevista como instrumento de pesquisa. O que se questiona é o papel determinante que o intelectual Lemme teve na redefinição da leitura da autora acerca de uma hipótese de trabalho escolhida por ela. Questiona-se também o fato da pertinência ou não da leitura de um texto de pesquisa, que estava em construção, pelo intelectual que é o principal objeto de estudos. O procedimento escolhido pela autora, no mínimo, merece um pouco de cuidado.

Contudo, embora se perceba nesse episódio certo perigo metodológico, não se pode deixar de destacar o fato de que com essa aproximação, a autora pôde reler suas fontes e questionar as memórias. Nesse sentido, cabe também evidenciar a preocupação da autora em explicitar os caminhos metodológicos percorridos

por ela ao longo da pesquisa. Ela preocupa-se, em especial, em destacar que o seu estudo é uma das leituras possíveis de serem realizadas acerca do movimento renovador e do seu objeto de estudos, no qual foge de esquematismos teóricos, tomando a teoria como hipótese para o desenvolvimento do trabalho.

Na segunda e terceira parte do seu trabalho é que Brandão inicia de fato a análise das idéias e ações do intelectual Paschoal Lemme. Nesse aspecto, na segunda parte, ao tentar construir uma nova leitura do movimento renovador, partindo da perspectiva de Paschoal Lemme, a autora preocupa-se em estabelecer interlocuções desse autor com os outros pioneiros. Para tanto, procura discutir, especialmente, o entendimento desses intelectuais acerca das relações entre escola, educação e sociedade. Para estabelecer esse diálogo, ela procurou verificar o “idioma comum” e/ou “idioma geral” (Darnton) do grupo de pioneiros, percebendo os temas mais utilizados e a forma como os tratavam.

Nesse sentido, Brandão procura deixar clara, ao contrapor textos canônicos com textos de menor circulação, a tentativa de articular texto e contexto. Segundo ela, procura ver o caráter atuante dos próprios textos na configuração de determinada conjuntura, na qual os autores fundam um novo tempo, ao criar o seu texto. Para tanto, Brandão utiliza como principal aporte teórico o autor Domenico LaCapra. Nessa perspectiva, Brandão, a partir da temática estabelecida, coteja os documentos e procura ver o movimento renovador com base nas diferenças de relação entre educação e vida social.

As discussões realizadas mostram como as produções e idéias educacionais produzidas pelos pioneiros concorreram para o estabelecimento da educação como responsabilidade do Estado, atendendo aos setores populares pela primeira vez. Mesmo Lemme diferindo seu entendimento quanto ao papel central da escola para a equalização das diferenças sociais, participa do Movimento da Escola Nova e assina o Manifesto, integrando um

momento em que educação, política e intelectuais estão intimamente relacionados.

Por último, na terceira e última parte, Brandão aprofunda suas reflexões acerca da relação entre política, educação e intelectuais. Ao analisar a trajetória de Paschoal Lemme, procura perceber quando e como ele vai-se aproximando das idéias marxistas e como suas ações e produções constituem-se a partir das relações e interlocuções que vai estabelecendo no espaço intelectual e político. A autora articula a trajetória de Lemme como intelectual à própria centralidade da função dos intelectuais naquele momento. Para tanto, a autora propõe-se a fazer um diálogo com os principais autores que discutem a temática *intelligentsia* e política. Dialoga com Martins, Miceli e Pécault, ressaltando os espaços de sociabilidade construídos pelos intelectuais, a partir, por exemplo, da abertura de mercados editoriais, e das interlocuções estabelecidas por eles com o próprio Estado.

Diante da exposição e análise realizadas sobre a obra de Brandão, ratifica-se, novamente, essa escrita como exemplo de narrativa sob perspectiva da História dos Intelectuais. Enfim, considera-se que Brandão, ao estabelecer, como principal temática, a análise das relações entre

educação, política e intelectuais, produz uma narrativa que, além de desconstruir visões estanques e homogêneas do movimento renovador, recupera outras leituras possíveis de um dado momento histórico, refletindo sobre elas. Ao estudar a figura de Paschoal Lemme, traz à baila contradições e possibilidades no estudo de uma figura intelectual, que, num determinado momento histórico, assumia função central na organização da própria sociedade. Ao estudar Lemme, Brandão evidencia um momento em que intelectuais se percebiam como “demiurgos” de um novo momento histórico, tendo como interlocutor principal o próprio Estado.

Ao se realizar esta resenha, que se propôs a analisar a obra de Brandão, fica, na verdade, muito mais do que uma tentativa de enquadrar o estudo nesta ou naquela narrativa, mas de entendê-lo e percebê-lo como exemplo de uma escrita que colaborou na inauguração de um momento de renovação na história da educação brasileira. As análises por ela realizadas tornam-se interessante fonte de inspiração e provocação para o avanço no tratamento desse tipo de temática.

Recebido em 2/10/2007 e aceito para publicação em 19/3/2008.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Anselmo Batista de OLIVEIRA¹

SCALCON, Suze. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a Psicologia Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

No livro *À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a Psicologia Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica*, Suze Scalcon propõe uma reflexão com o intuito de contribuir para o estabelecimento de bases psicológicas para a pedagogia histórico-crítica. No trabalho, a autora reafirma a necessidade de uma psicologia que considere o indivíduo concreto, partindo do pressuposto de que é possível constatar a existência de afinidades entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, por ambas partilharem da mesma matriz teórica, ou seja, o materialismo histórico-dialético. Embora o livro tenha algum tempo de lançamento, a resenha importa em virtude da atualidade da temática e da necessidade da reflexão sobre a articulação psicologia-pedagogia.

Na obra, as idéias e as concepções pautadas tanto na crítica do modo capitalista de produção, como nas condições sociais por ele determinadas, fundamentam a existência do pensamento pedagógico crítico a partir de uma teoria crítica da realidade social capitalista. No livro, a pedagogia histórico-crítica está situada

no quadro das tendências críticas da educação brasileira, especialmente como desenvolveu Dermeval Saviani.

A pedagogia histórico-crítica lança suas bases na busca do resgate da natureza, no qual a educação aparece na categoria de trabalho não-material. Assim, surge o destaque do elemento central da pedagogia histórico-crítica: o saber objetivo, que é definido como aquele produzido historicamente e culturalmente pelo homem. A pedagogia histórico-crítica entende a educação como um processo que se caracteriza por sua atividade no seio da prática social global.

Nesse sentido, a psicologia pode contribuir com a educação na medida em que aborda a consciência por meio da descrição e da explicação da origem sócio-histórica do desenvolvimento psicológico. Entretanto a psicologia histórico-crítica tem apresentado poucas referências em relação às contribuições que a psicologia pode fornecer à pedagogia crítica. Apoiando-se na história da psicologia, a autora aborda suas principais contribuições para a educação, agrupando-as em quatro tendências: objetivismo,

¹ Jornalista, radialista e mestrando junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: <anselmo@puc-campinas.edu.br>.

subjetivismo, interacionismo e psicologia histórico-cultural.

No primeiro capítulo, A Psicologia e suas repercussões na Educação, a autora Suze Scalcon dedica-se à discussão das relações entre psicologia e educação. Para isso, declara que o objetivismo constitui-se numa orientação filosófica que admite somente a existência de determinado princípio espiritual, o qual é identificado como uma espécie de razão superior que se diferencia da consciência humana por seu teor universal e divino. Assim, o mundo físico e a natureza têm sua existência a partir de uma vontade que não possui vinculações com a consciência do homem. O objetivismo baseia-se na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano são inatas, e o conhecimento estaria predeterminado nas estruturas internas do indivíduo. Dessa forma, a tomada do comportamento como objeto justificativa-se pelo fato de somente ele poder ser diretamente observável, controlável e previsível.

A orientação subjetivista reconhece apenas a existência do *eu* humano, sua consciência e existência espiritual. Trata-se de uma consciência que determina o mundo material ao mesmo tempo em que o conhece; assim, o mundo estaria na consciência humana, no sujeito individual. Por isso, os sentidos e as sensações ganham destaque nessa perspectiva, pois todas as coisas são criadas pela consciência e baseadas na experiência. A psicologia subjetivista destaca a natureza individual como autônoma e livre de influências do ambiente social, pois nega a existência de qualquer coisa fora do homem, o que atribui ao processo educativo a tarefa de exaltar as predisposições naturais do educando e de suas necessidades.

Na tentativa de aproximar-se cada vez mais da realidade humana e de suas possibilidades de conhecimento, surge o interacionismo como perspectiva epistemológica capaz de romper a dicotomia sujeito e objeto. Foi Jean Piaget quem inaugurou uma nova forma de conceber o homem na sua relação com o conhecimento. Esse autor dedicou-se à realização

de trabalhos sobre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento da inteligência. Nesse interacionismo, entretanto, outro elemento exerce papel fundamental: a ação. Compreendida como instrumento de troca, a ação caracteriza-se por sua propriedade de simultaneidade e reciprocidade. Assim, dois são os processos complementares que conduzem ao que Piaget denomina auto-regulação do sistema cognitivo: assimilação e acomodação.

A perspectiva histórico-cultural surgiu originariamente de estudos realizados por Vygotsky. Para ele, o desenvolvimento comportamental dos seres humanos é fundamentalmente governado não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade.

A perspectiva histórico-cultural entende que o homem é um ser histórico que constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social. Mais do que isso, é um homem que se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza por meio do seu trabalho e de instrumentos por ele mesmo criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico humano. Diferente do interacionismo, aqui se parte do social para o individual, pois o homem é entendido como sujeito ativo e como sujeito que constitui sua consciência e formas de ação nas relações sociais. A educação, na psicologia histórico-cultural, assume uma tarefa primordial, sem a qual não será possível o desenvolvimento pleno da criança. Além disso, nessa perspectiva a educação deixa de ser um simples campo de aplicação da psicologia, pois se torna determinante do desenvolvimento psicológico do educando.

Em Perspectiva crítica da Educação e a Pedagogia Histórico-Crítica, segundo capítulo do livro, a autora propõe-se a realizar uma exposição sistemática da pedagogia histórico-crítica, caracterizando a perspectiva crítica da educação no quadro das teorias educacionais. Tal perspectiva nasce da crítica da realidade social capitalista e das diversas formas de relacionamento entre educação e sociedade.

No capítulo, a autora trata da pedagogia libertária, pedagogia libertadora e pedagogia histórico-crítica. São as três teorias pedagógicas que mais se destacam e que se agregam pelo teor progressista de seus postulados.

A pedagogia libertária caracteriza-se pela busca da promoção de um tipo de educação racional, na qual deve ocorrer uma progressiva abolição da autoridade em benefício da liberdade, em que a criança não admita delegar sua capacidade de decisão e de escolha; afinal, a educação das crianças deve sucessivamente desembocar na mais completa liberdade.

A pedagogia libertadora assume um tipo de educação não-formal, tendo como justificativa de sua não-formalidade o contexto e as circunstâncias das quais se originou. A pedagogia libertadora e sua prática educativa fundam-se na concepção de homem-mundo. Trata-se, entretanto, de uma prática que tem concepção pedagógica e método de ensino próprios. Nela, a escola é substituída por uma unidade de ensino denominada Círculo de Cultura.

Para explicar a pedagogia histórico-crítica, a autora parte do conteúdo de algumas das principais obras de Dermeval Saviani. A pedagogia histórico-crítica apresenta-se como a que mais tem gerado polêmicas nas discussões e debates sobre os problemas da educação brasileira, por priorizar os conteúdos em detrimento dos processos e métodos. Sobre isso, Saviani responde que os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola.

No terceiro capítulo, intitulado Elementos para reflexão sobre uma possível unidade entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica, a autora toma posse dos elementos que lhe permitem buscar a unidade psicopedagógica mediante a apresentação e a análise das correlações entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Afirma que a realidade na qual vive o homem é objetiva e concreta, caracterizando-o como ser histórico-social.

A operação do pleno desenvolvimento operado pela educação escolar vincula-se ao conceito de desenvolvimento psicológico. Para a psicologia histórico-cultural, é a aquisição de valores, significados e conceitos oriundos da história social que representa e determina o conteúdo da consciência e perfila as diferentes formas de ação (atividade) da criança nas suas interações com o mundo.

Na perspectiva histórico-cultural, o professor desempenha o papel de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entre o educando, o conteúdo de ensino e a realidade. A psicologia histórico-cultural tem no ensino escolarizado um instrumento mediador das relações entre a criança e o mundo, entre a aprendizagem e o desenvolvimento, que, como tal, se materializa pela intervenção pedagógica.

Da mesma forma como a psicologia histórico-cultural fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica vai até ele para alicerçar-se como teoria pedagógica. O método de ensino preconizado pela pedagogia histórico-crítica inspira-se na concepção dialética da ciência e assume a forma de uma trajetória a ser percorrida. A pedagogia histórico-crítica preconiza uma educação que se relacione dialeticamente com a realidade, devendo ser uma educação comprometida com a realidade social. Nessa teoria pedagógica, o centro são os métodos de ensino que partem da diferença entre professor e aluno, visando elevar os alunos ao nível cultural dos professores. Dessa forma, o saber e a prática pedagógica baseiam-se na natureza e especificidade da educação.

A psicologia histórico-cultural concebe o homem como um ser biopsicossocial, o qual se desenvolve a partir das interações estabelecidas com o mundo natural e com os seus semelhantes. Por fim, declara que a psicologia é fundamental para a pedagogia na medida em que analisa, explica e descreve como se processa o desenvolvimento cognitivo da criança por meio da formação de diversas funções psicológicas superiores. A utilização da psicologia pela pedagogia deve ultrapassar as fronteiras de um relacionamento utilitarista e formal.

O trabalho desenvolvido por Suze Scalcon torna-se atual e importante por sugerir uma discussão e reflexão acerca da existência de diferentes formas de encaminhamento do trabalho pedagógico do professor. Porém a própria autora reconhece que o trabalho é uma “tentativa precária e inicial” na busca pela construção de uma pedagogia histórico-crítica, em termos de formulação de possíveis bases psicológicas.

Chega à conclusão de que a psicologia histórico-cultural, ao tratar do tema aprendizagem e desenvolvimento, explica o modo como a educação escolarizada influencia na formação e no desenvolvimento psicológico do ser humano. A formação da pessoa humana aparece como elemento determinado pelo ensino, cuja possibilidade imanente é de tornar-se elemento determinante.

Importante destacar que *À Procura da Unidade Psicopedagógica* possui trechos extensos que, em alguns momentos, tornam a leitura cansativa e pouco interessante para o leitor. Além disso, a autora escolhe e prioriza a opinião de alguns estudiosos da área, deixando de lado a diversidade de opiniões comumente observadas na área acadêmica. No entanto, o texto é rico na medida em que explora um campo instigante e razoavelmente pouco trabalhado, qual seja, o das relações entre a abordagem vigotskiana em psicologia e a pedagogia histórico-crítica.

Recebido em 31/1/2008 e aceito para publicação 19/3/2008.

A EDUCAÇÃO QUE DESEJAMOS: NOVOS DESAFIOS E COMO CHEGAR LÁ

Evandro da Cruz BASTOS¹
Maria Eugênia CASTANHO²

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 174p.

O Professor José Manuel Moran, doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, atualmente é membro do comitê de avaliação de projetos da UAB - Universidade Aberta do Brasil do MEC, e possui publicações nos temas tecnologia da educação e educação a distância. Nessa obra que completa sua 2ª edição, propõe-se a alargar as discussões no campo das tecnologias educacionais, tendo como foco as mudanças que estas trazem à educação presencial e a distância. Para tanto, o autor procura (re)forçar o caráter educacional humanístico, atrelado à concepção de competências de Perrenoud.

Em seu primeiro capítulo, Moran procura demonstrar o quanto a educação tem mudado nos últimos tempos, constatando que a sociedade sofre um processo de transição onde se pode perceber “[...]o atraso, a burocracia e a inovação”(p.14). Partindo dessa constatação, o autor chama a atenção para o grande desafio a ser enfrentado pelas instituições educacionais em prol de sua adequação às novas demandas

da *sociedade da informação e do conhecimento* por meio da renovação de sua organização didático-curricular e na gestão, fazendo uma crítica ao ensino tradicional, aos profissionais da educação.

Por outro lado, põe em destaque a importância de se adotar currículo flexível/ personalizado, a importância de bons gestores na instituição como peças fundamentais à realização das inovações, além da valorização dos aspectos afetivos, da flexibilização dos objetivos, e do ensino focado na pesquisa e no desenvolvimento de competências, tudo isso ligado às possibilidades do ensino virtual oferecido pelas tecnologias de ensino.

No capítulo seguinte, o autor propõe os eixos para uma proposta inovadora de educação atrelada a cinco princípios que são: o conhecimento integrador e inovador, o desenvolvimento de auto-estima/ autoconhecimento, a formação do aluno-empresendedor, a construção do aluno-cidadão, o processo flexível personalizado. Esses eixos,

¹ Graduando em Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, Brasil. Bolsista do CNPq – Brasil. E-mail: <eb_cruz@ig.com.br>.

² Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, Brasil. E-mail: <meu@dglnet.com.br>.

segundo o próprio autor “[...] relacionam-se com os quatro pilares da educação do relatório Delors [...]” (p.69). Nesse sentido, o autor discorre sobre as diferentes formas de conhecimento e, sobretudo, o conhecimento construído por meio dos meios de comunicação. Faz a crítica ao ensino de conteúdos e chama a atenção para a importância de uma escola aberta à sociedade; aponta para uma formação de profissionais da educação voltada para as dimensões emocional, empreendedora e ética.

No terceiro capítulo, o autor foca sua atenção nos desafios a serem enfrentados pelos educadores. A princípio, traça um quadro sobre os educadores e a sua trajetória profissional, chegando a um quadro sobre o que seria um bom educador “O bom educador é um otimista, sem ser ‘ingênuo’, consegue ‘despertar’, estimular, incentivar as melhores qualidades de cada pessoa.” (p.81).

Em seguida, o autor analisa as possibilidades de ação das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Baseado em suas experiências com implantação de tecnologias em alguns cursos, Moran aponta um percurso geral que as instituições seguem: a princípio as mudanças são de caráter periférico, tendo as tecnologias como ferramenta de apoio à aprendizagem presencial e às rotinas administrativas. Na segunda etapa, as atividades desenvolvidas presencialmente expandem-se aos ambientes virtuais. E, por fim, a terceira etapa, onde ocorrem modificações inovadoras, flexibilização da organização curricular, introdução de atividades semipresenciais ou quase totalmente a distância.

O autor chama a atenção para as mudanças exigidas pela introdução das tecnologias nas atividades de avaliação, sugerindo métodos de avaliações a distância. Dá ainda exemplos de algumas ferramentas de pesquisa como o *webquet*, *Wikipedia*, bem como a utilização de *fóruns*, *chats* e *blogs* como auxiliares no processo do ensino-aprendizagem, discussão e divulgação de resultados das pesquisas desenvolvidas por alunos.

Em seu quinto capítulo, Moran apresenta as situações enfrentadas na educação brasileira na introdução das tecnologias da educação, e aponta para o atraso existente nas instituições educacionais, a resistência entre os educadores à introdução dessas tecnologias, o que, segundo ele, deriva de um certo preconceito. Discute também o processo de mudança do ensino presencial ao semipresencial e on-line, as experiências vividas na Universidade Aberta do Brasil (UAB) - da transição das aulas centradas no professor, características do ensino presencial, às teleaulas em tempo real transmitidas a diversos locais do mundo -, e os programas personalizados.

O sexto capítulo é dedicado a traçar caminhos a serem seguidos para que se chegue à “escola que desejamos”. Moran arrisca-se a descrever um prognóstico de como será a educação formal daqui a alguns anos, uma realidade não muito distante, na qual “Todos os alunos estarão conectados às redes digitais por celulares, computador portáteis, TVs digitais interativas.” (p.145) “Em poucos anos, dificilmente teremos algum curso presencial.” (p.146). Descreve também o perfil do professor dos próximos anos, definido como o *professor autor* e *autogestor*, e como serão as aulas desses professores.

Em sua conclusão, o autor reforça alguns elementos pontuais em sua obra, como a adesão ao currículo flexível, o caráter tecnológico humanístico aliado às competências: “Quanto mais avançam as tecnologias, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas” (p.167). É a partir dessa posição que o autor se posiciona no sentido de construir a “educação que desejamos”.

Podemos destacar alguns pontos relevantes de crítica a esta obra. O tema objeto da discussão do livro é alvissareiro, ou melhor, desafiador, já que se propõe a discutir a educação que desejamos, traçando esses desafios e como chegar lá, tendo como um dos meios de superação desses desafios a utilização das tecnologias e o ensino a distância. Podemos dizer que o ponto forte do livro está no que concerne à forma de utilização das tecnologias de ensino.

No entanto, em se tratando de um tema como este, o texto não poderia deixar de lado as inúmeras possibilidades de discuti-lo em uma esfera macroestrutural. Falamos aqui das questões concretas presentes no universo da educação, pois é a partir delas que, ao afirmar “a educação que desejamos”, precisamos antes dizer de qual educação estamos falando, pois em uma realidade diversa e adversa, onde público e privado dividem espaço, contextualizá-la é fundamental, antes de afirmar a educação que desejamos.

Quanto aos desafios a serem enfrentados pela educação, apresentam-se também desarticulados de um contexto que tem raízes políticas, o que leva o autor a deslocar muitos desses problemas à prática do profissional da educação, sendo ele o responsável em grande medida pela melhora do sistema educacional que se pode perceber em passagens como “uma boa escola começa com um bom gestor”(p.25) “Um bom gestor muda uma escola”(p.25), o que acaba redundando em um apelo à atitude moralista de individualização dos problemas.

Em síntese, trata-se de uma obra que tem como destaque o fato de não cair no simplismo *a priori* de conceber como nocivas as aplicações das tecnologias à educação, e traz questões bastante relevantes quanto a sua aplicação na educação semipresencial ou a distância e nas formas de avaliação. Entretanto o faz de maneira descontextualizada, pois não podemos conceber nenhuma possibilidade de mudança ou de introdução ampla das tecnologias no ensino formal, sem que estejam acompanhadas de medidas políticas que viabilizem sua introdução nos diversos níveis (do básico ao superior) ou modalidades (do público ou privado). Nesse sentido, não podemos chegar à educação que desejamos sem considerar suas determinações e sem que se modifiquem as estruturas. Ao deixar de lado essas questões, o autor ou desconsidera ou está em conformidade com as estruturas aí existentes, preocupando-se em discutir tais questões dentro da ordem vigente.

Recebido em 31/1/2008 e aceito para publicação em 2/4/2008.

NORMAS PARA OS COLABORADORES

A *Revista de Educação PUC-Campinas* aceita, para publicação, trabalhos inéditos relacionados à área de Educação e passíveis de se enquadrarem em uma das seguintes editorias: entrevistas, artigos, relatos de experiência, pontos de vista e resenhas. A revista publica textos que resultam de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas, discussões polêmicas etc. Reserva-se o direito de encomendar trabalhos e compor dossiês.

Os textos serão avaliados, de forma sigilosa, por dois especialistas da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro parecerista será consultado para desempate. Com dois pareceres de aprovação, a matéria será encaminhada ao Conselho Editorial para referendado e comunicação ao autor. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da Revista, apresentar muitas ressalvas ou não atender eventuais solicitações de correção. Se a matéria for aceita, a revista permite-se fazer alterações formais no texto visando à editoração final. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pelo Comitê editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores. O colaborador com aceite receberá três exemplares da edição em que seu texto for publicado.

O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente Windows (Word 98 em diante). A fonte usada para o texto deve ser Arial corpo 12, espaço entrelinhas de 1,5. Deve ser observada a seguinte extensão máxima para os originais, incluindo as referências bibliográficas: artigos, entrevistas e relatos de experiência: de 20 mil a 40 mil caracteres com espaços; pontos de vista: de 8 mil a 10 mil caracteres com espaços; resenhas: de 6 mil a 8 mil; resumos e abstracts: de 700 a 800 caracteres com espaços.

Toda matéria, à exceção de entrevistas e resenhas, obrigatoriamente, deve constar de título, resumo (abstract) e três palavras-chave (keywords), em português e em inglês. As palavras-chave devem ser descritores do conteúdo do texto que permitam sua indexação. A revista aceita matérias em português, inglês e espanhol.

Em arquivo à parte, deve-se informar o nome completo do autor (ou autores), instituição a que está vinculado, ocupação profissional, endereço, telefone e correio eletrônico, que serão divulgados pela revista em caso de publicação. Caso esses dados não forem os

Normas para os Colaboradores

mesmos para o recebimento de correspondência, informe-se no mesmo arquivo.

As citações literais curtas, até três linhas, são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, ano de publicação e página. Citação de mais de três linhas deve ser destacada, com maior espaçamento lateral à esquerda (duplo tab), sem aspas, seguida de parênteses com sobrenome do autor (se não for referido antes), ano de publicação e indicação da página de onde foi retirada.

As remissões bibliográficas sem citação literal também devem vir referenciadas no próprio texto, entre parênteses, e não em nota de rodapé. Exemplo: Segundo Freire (2001, p. 45-46). Ao final do texto, deve-se incluir a lista completa de referências, por ordem alfabética de sobrenome do autor, seguido, pelo menos, do primeiro nome completo para facilitar identificação. Exemplos:

a) livro

BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1984.

b) capítulo de livro

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tadeu T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

c) artigo

CAMARGO, Dulce M. P. de. Conhecimento escolar: identidade, sociedade e interdiscursividade. *Comunicarte*. Campinas, v. 19, n. 25, p. 79-92, 2002.

d) artigo em meio eletrônico

LIMA, Marcus. E. O.; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004. Disponível em: <http://

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2007.

e) trabalhos acadêmicos

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. *A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola de ensino fundamental*. Dissertação. (Mestrado em Educação). PUC-Minas, Belo Horizonte, 2004

f) trabalho apresentado em evento

FRANCISCHINI, Rosângela. Na escola, com a bola toda: revolta e confronto. In: SEMINÁRIO DO GEL, 44, 1996, Taubaté. *Estudos lingüísticos. Anais de Seminários do GEL*. Campinas: IEL/UNICAMP, n. 26, 1997, p. 202-206.

g) documentos

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

h) quando necessário, acrescentam-se elementos complementares para melhor identificação da referência:

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Victor Civita, 1974. (Coleção Os Pensadores, n. XXV)

Demais casos de notas e referências devem observar as normas da ABNT vigentes (NBR 6023 de 2002).

A revista não devolve os originais a ela submetidos. Os direitos autorais referentes aos trabalhos publicados ficam cedidos por um ano à *Revista de Educação PUC-Campinas*.

Os originais devem ser enviados por e-mail para: <ccsa.revista@puc-campinas.edu.br>.

Informações adicionais podem ser obtidas no e-mail <ccsa.revista@puc-campinas.edu.br> ou pelo telefone (19) 3343-7096.

RULES FOR THE COLLABORATORS

Revista de Educação PUC-Campinas accepts for publication original papers related to the Education area and which fit in one of the following sections: interviews, articles, accounts of experience, points of view and reviews. The magazine publishes texts which result of theoretical studies, researches, reflexions on practices, polemic discussions, etc. The magazine reserves the right to order papers and compose dossiers.

The texts will be evaluated in secrecy by two experts in the area. Should there be any divergence between the evaluations, a third expert will be consulted for settling the matter. With two approving opinions the subject will be forwarded to the Publishing Council for referendum and communication to the author. The paper may be refused if it doesn't agree with the editorial and theme line of the Magazine, if it presents too many notes, or if it doesn't meet occasional requests for correction. Should the subject be accepted, the Magazine may make formal changes in the text for the final publishing. Possible changes of structure or content suggested by the experts or by the publishing Committee shall only be incorporated with the agreement of the authors. The accepted collaborator will receive three copies of the edition in which his/her text is published.

The text must be typed using a Windows (Word 98 and later versions) compatible software. The font used for the text must be Arial 12, and the space between two lines 1,5. The following maximum extension must be observed for the originals, including the bibliographic references: articles, interviews and accounts of experience: from 20,000 to 40,000 characters including spaces; points of view: from 8,000 to 10,000 characters including spaces; reviews: from 6,000

to 8,000; summaries and abstracts: from 700 to 800 characters including spaces.

Every subject, with the exception of interviews and reviews, must have a title, an abstract and three keywords, in Portuguese and in English. The keywords must be descriptors of the text content which allow its indexation. The magazine accepts subjects in Portuguese, English and Spanish.

A separate file must contain the complete name of the author (or authors), the institution to which he/she is connected, professional occupation, address, telephone and electronic mail, which will be disclosed by the magazine should the paper be published. If such data is not the same as the one for correspondence, inform such in the same file.

Short literary citations up to three lines will be integrated to the text between quotation marks, followed by parentheses with the author's last name, year of publishing and the page. Citations with more than three lines must stand out with a bigger side spacing to the left (double tab), without quotation marks, followed by parentheses with the author's last name (if not mentioned before), year of publishing and the page from where it was taken.

The reference to bibliographic remittances without literal citation must also be in the text itself, between parentheses, and not on a footnote. Example: Segundo Freire (2001, p. 45-46). At the end of the text a complete list of references must be included, in alphabetical order by author's last name, followed by at least the first complete name to simplify the identification. Examples:

a) book

BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da aprendizagem*: 5. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1984.

b) book chapter

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tadeu T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

c) article

CAMARGO, Dulce M. P. de. Conhecimento escolar: identidade, sociedade e interdiscursividade. *Comunicarte*. Campinas, v. 19, n. 25, p. 79-92, 2002.

d) article in electronic media

LIMA, Marcus. E. O.; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004. Available at: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300002&lng=en&nrm=iso>. Access on: May 10th, 2007

e) academic papers

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. *A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola de ensino fundamental*. Dissertação. (Mestrado em Educação). PUC-Minas, Belo Horizonte, 2004

f) paper presented in events

FRANCISCHINI, Rosângela. Na escola, com a bola toda: revolta e confronto. In: SEMINÁRIO

DOGEL, 44, 1996, Taubaté. *Estudos lingüísticos. Anais de Seminários do GEL*. Campinas: IEL/ UNICAMP, n. 26, 1997, p. 202-206.

g) documents

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

h) whenever necessary, additional elements for a better identification of the reference are added:

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Victor Civita, 1974. (Coleção Os Pensadores, n. XXV)

Other cases of notes and references must observe the ABNT rules in effect (NBR 6032 of 2002).

The magazine does not return the originals which have been submitted. The copyrights referring to the published papers are assigned to *Revista de Educação PUC-Campinas* for the period of one year.

The originals must be sent by email to: <ccsa.revista@puc-campinas.edu.br>.

Additional information may be obtained at: e-mail <ccsa.revista@puc-campinas.edu.br> or by the telephone (19) 3343-7096.



Prezado amigo,

É com satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a **Revista de Educação PUC-Campinas**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada na base de dados internacional: Latindex.

Lista Qualis: C-Nacional

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares. Preencha o canhoto abaixo.

Um abraço,

Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

Número 24 e 25 - (2008)

Pessoas Físicas R\$ 30,00

Institucional R\$ 50,00

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Telefone: _____

Anexo cheque número: _____ Banco: _____ Valor: _____

Cheque nominal à SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO.

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

FORMAS DE PAGAMENTO

À VISTA

Cheque ou depósito bancário: depósito bancário: Banco Itaú ag. 0009 cc 49371-9

Código de Identificação do assinante: **Institucional** CNPJ **Pessoas Físicas** CPE

Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88

Enviar esta ficha juntamente com seu pagamento para:

PUC-Campinas CAMPUS I/REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-Campinas FAX: (19) 3343-6785

of

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO-CHANCELER

Dom Bruno Gamberini

MAGNÍFICO REITOR

Prof. Pe. Wilson Denadai

VICE-REITORA

Prof^ª Angela de Mendonça Engelbrecht

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Prof. Germano Rigacci Júnior

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof^ª Vera Engler Cury

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Marco Antonio Carnio

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Diretora

Prof^ª Vera Lúcia de Carvalho Machado

Diretora Adjunta

Prof^ª Marisa Marques Zanatta

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação

Prof^ª Kátia Regina Moreno Caiado

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Prof^ª Luzia Siqueira Vasconcelos

Artigos

Política educacional brasileira: limites e perspectivas

Dermeval Saviani

Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?

Graziela Rossetto Giron

A violência nas escolas como reflexo dos antecedentes históricos e culturais brasileiros

Ione da Silva Cunha Nogueira

Feminismo revisitado: práticas e representações políticas de educadoras paraibanas em 1930

Charliton José dos Santos Machado & Maria Lúcia da Silva Nunes

A concepção educacional de Célestin Freinet – trabalhando com história das idéias pedagógicas

Alessandra Arce & Michele Cristine da Cruz Costa

Propostas pedagógicas de Fernando de Azevedo sobre o processo educacional

Catharina Edna Rodriguez Alves



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

A inversão das setas: história de Políticas práticas educativas

Laura Noemi Chaluh

Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico

Manuelli Cerolini Neuenfeldt & Sílvia Maria de Aguiar Isaia

Perspectivas práticas de abordagens historiográficas no ensino dos conteúdos da disciplina história da educação

Eliane Mimesse

Contribuições dos acervos virtuais para a história da educação: localização e seleção do corpus documental

Kênia Hilda Moreira

PONTO DE VISTA
RESENHAS / REVIEWS