





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva; Vice-Reitora: Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Ângela Maria Camargo Rodrigues; Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc
– Coordenadora: Nadia Hage Fialho

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO

Editora Geral: Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Editor Executivo: Jacques Jules Sonnevile

Editora Administrativa: Jumara Novaes Sotto Maior

GRUPO GESTOR: Ângela Maria Camargo Rodrigues, Jaci Maria Ferraz de Menezes, Jacques Jules Sonnevile, Jumara Novaes Sotto Maior, Luciene Maria da Silva, Marcos Luciano Messeder, Nadia Hage Fialho, Renata Monteiro, Verbena Maria Rocha Cordeiro, Yara Dulce Bandeira de Ataíde.

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Adélia Luiza Portela

Universidade Federal da Bahia

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia

Ivete Alves do Sacramento

Universidade do Estado da Bahia

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia

Jacques Jules Sonnevile

Universidade do Estado da Bahia

João Wanderley Geraldi

Universidade de Campinas

Jonas de Araújo Romualdo

Universidade de Campinas

José Crisóstomo de Souza

Universidade Federal da Bahia

Kátia Siqueira de Freitas

Universidade Federal da Bahia

Marcos Silva Palácios

Universidade Federal da Bahia

Maria José Palmeira

Universidade do Estado da Bahia e Universidade

Católica de Salvador

Maria Luiza Marcílio

Universidade de São Paulo

Naddija Nunes

Universidade do Estado da Bahia

Nadia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia

Paulo Batista Machado

Universidade do Estado da Bahia

Raquel Salek Fiad

Universidade de Campinas

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Universidade do Estado da Bahia

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba, Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Luís Reis Torgal

Universidade de Coimbra, Portugal

Marcel Lavallée

Université du Québec à Montréal, Canada

Mercedes Vilanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Equipe coordenadora e pareceristas ad hoc (n.24): Denise Laranjeira (UEFS), Elizabete Santana (UNEB), Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB), Jumara Novaes (UNEB), Maria Alba Guedes M. Mello (UNEB), Sílvia M. Leite de Almeida (UNEB).

Revisão: Vera Brito; **Bibliotecária:** Jacira Almeida Mendes; **Tradução/revisão:** Josane D. Freitas Pinto, Eric Maheu e Kátia Mota; **Capa/editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh; **Secretaria:** Maria Fernanda Vieira Rosa

EDITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - EDUNEB

Diretora: Naddija Nunes

Museu de Ciência e Tecnologia - Pró-Reitoria de Extensão - PROEX

Avenida Jorge Amado, s/nº - Boca do Rio - 41.710-050 Salvador-BA

www.uneb.br / editora@listas.uneb.br - telefax (71) 3371.00148 – ramal 204

ISSN 0104-7043

Revista da FAEEBA

Educação

e Contemporaneidade

Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 24, jul./dez., 2005

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO E REDAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR - BAHIA
Tel. (071)3117.2316

Instruções para os colaboradores: vide últimas páginas.

E-mail da Revista da FAEEBA: refaeeba.dedc1@uneb.br

E-mail para o envio dos artigos: jacqson@uol.com.br

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeeba.uneb.br>

Indexada em / *Indexed in:*

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas – www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação – CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online – Faculdade de Educação – Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação – Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.
www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
- CLASE – Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana – Universidade Nacional Autónoma do México:
E-mails: hela@dgb.unam.mx e rluna@selene.cichcu.unam.mx / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site: <http://www.inist.fr>

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 10 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
- 13 Educação, história e memória: apresentação
Jaci Menezes

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

- 21 Memória, documento e arquivo: apontamentos para uma história das instituições educativas
Silvia Maria Leite de Almeida
- 31 As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação
Denice Barbara Catani
- 41 Movimentos e temas dominantes nos processos de autoformação de A. S. Neill
Elizabete Santana
- 57 O magistério secundário como profissão: o associativismo docente e a expansão do sistema educacional brasileiro entre os anos 1940 e 1960
Paula Perin Vicentini; Rosario S. Genta Lugli
- 75 A escola da Ordem e do Progresso (Brasil: 1889-1930)
Maria Inês Sucupira Stamatto
- 87 De Escola Normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1908–1965): uma referência na formação docente no Rio Grande do Norte - um lugar generificado
Luciene Chaves de Aquino
- 103 Maria Luíza Marcílio: História da escola em São Paulo e no Brasil - um clássico na literatura sobre educação
Jacques Jules Sonnevile
- 113 A educação e a ascensão da burguesia na Bahia
Alfredo Eurico Rodríguez Matta
- 125 Isaías Alves de Almeida e a educação na Bahia
Maria Alba Guedes Machado Mello
- 141 Escola *Playground* no Rio de Janeiro, DF (1931-1935): a gênese da Escola Parque da Bahia
Célia Rosângela Dantas Dórea
- 155 Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia – 1968-1991
Edivaldo M. Boaventura
- 175 Do castigo ao prêmio: concepções de infância e educação numa comunidade do interior (1940-1970)
Tânia Mara Pereira Vasconcelos

- 193** A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios
Ana Rita Santiago da Silva; Rosângela Souza da Silva
- 205** Considerações sobre a história da educação especial no Brasil: movimentos e documentos
Thaís Cristina Rodrigues Tezani
- 217** A mediação didática na história das pedagogias brasileiras
Cristina d'Ávila

ESTUDOS

- 241** Da diferença e da igualdade
Carlos Roberto Jamil Cury
- 257** A pesquisa em educação no Brasil: oscilações no tempo
Bernardete A. Gatti

RESENHAS

- 267** ALVES, Lynn Rosalina G. *Game Over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura, 2005. 255 p.
Camila Santana; Janaína Rosado
- 270** GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. 432 p.
Isabele Pires Santos
- 272** COLE, Michael & COLE, Sheyla. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. 800 p.
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu
- 275** OROFINO, Maria Isabel. Mídia e educação: contribuição dos estudos da mídia e comunicação para uma pedagogia dos meios na escola. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p.109-124.
Leonardo de Oliveira Palmeira
- 277** Instruções aos colaboradores

CONTENTS

- 11 Editorial
- 12 Themes and Time Limit to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEEDBA – Education and Contemporaneity
- 13 Introduction
Jaci Menezes

HISTORY OF EDUCATION

- 21 Memories, Documents and Archives: notes for a history of educational institutions
Silvia Maria Leite de Almeida
- 31 The self-readings of life and the writing of formation experiences
Denice Barbara Catani
- 41 Movements and dominant themes in A.S. Neill's self-development processes
Elizabeth Santana
- 57 Secondary Teaching as a profession: teachers' associations and the growing of the Brazilian School System between 1940 and 1960
Paula Perin Vicentini; Rosario S. Genta Lugli
- 75 The school of Order and Progress (Brazil, 1889-1930)
Maria Inês Sucupira Stamatto
- 67 From Normal School of Natal to President Kennedy Education Institute (1908-1965): a reference in professors professional education in the State of Rio Grande do Norte (Brazil) - a gendered place
Luciene Chaves de Aquino
- 103 Maria Luiza Marcílio: School History in Sao Paulo and in Brazil - a classic in education literature
Jacques Jules Sonnevillle
- 113 Education and the rising of the bourgeoisie in Bahia
Alfredo Eurico Rodríguez Matta
- 125 Isaías Alves de Almeida and the Education in Bahia
Maria Alba Guedes Machado Mello
- 141 Playground School in Rio de Janeiro, DF (1931-1935): genesis of Bahia Park School
Célia Rosângela Dantas Dórea
- 155 Origin and Formation of the Bahia State Higher Education System - 1968-1991
Edivaldo M. Boaventura
- 175 From Punishment to Reward: conceptions of childhood and education in an Inland Brazilian Community (1940-1970)
Tânia Mara Pereira Vasconcelos

- 193** Black People's History in Education: among facts, actions, and challenge
Ana Rita Santiago da Silva; Rosângela Souza da Silva
- 205** Considerations on the history of Special Education in Brazil: actions and documents
Thaís Cristina Rodrigues Tezani
- 217** Didactic Mediation in the History of Brazilian Pedagogies
Cristina d'Ávila

STUDIES

- 241** On Difference, on Equality
Carlos Roberto Jamil Cury
- 257** Educational Research in Brazil: flow along the time
Bernardete A. Gatti

BOOK REVIEWS

- 267** ALVES, Lynn Rosalina G. *Game Over: Electronic Games and Violence*. São Paulo: Futura, 2005. 255 p.
Camila Santana; Janaína Rosado
- 270** GILROY, Paul. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. 432 p.
Isabele Pires Santos
- 272** COLE, Michael & COLE, Sheyla. *The Development of Children and Adolescents*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. 800 p.
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu
- 275** OROFINO, Maria Isabel. Mass Media and Education: the Contribution of Mass Media and Communication Studies for Pedagogy of Mass Media at School. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultural Education: Necessary Mediations*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p.109-124.
Leonardo de Oliveira Palmeira
- 277** Instructions for collaborators

EDITORIAL

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO é o tema do número 24 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, sob a coordenação da equipe de MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, da linha de pesquisa 1 do Mestrado PEC/UNEB, consolidando a integração entre a graduação e o mestrado do Departamento de Educação – Campus I, iniciada com o n. 18 em 2002 e, desde então, continuada e intensificada, permitindo a ambos tornarem-se mais fortes, a fim de reafirmarem – institucional e cientificamente – a busca constante do conhecimento.

A integração entre graduação e pós-graduação é evidenciada pelos grupos de estudo formados por alunos de ambos os setores, sob a coordenação de diversos professores do mestrado, formando um elo fecundo de produção de conhecimentos no Departamento de Educação I, significativo para sua valorização e seu reconhecimento. Este número é, pois, mais uma realização marcante desta rica e permanente interação entre Revista, Departamento e Mestrado em Educação e Contemporaneidade.

Para o presente tema, recebemos um número muito grande de contribuições, obrigando a equipe coordenadora deste número da Revista da FAEEBA a fazer uma seleção de alguns textos mais significativos para a História da Educação, tanto no plano nacional quanto para o Estado da Bahia, deixando os outros artigos, igualmente ricos em conhecimentos sobre o tema, para uma Coletânea a ser produzida e publicada pelo próprio mestrado.

Assim, a Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, cada vez mais reconhecida e valorizada, tornou-se um dos periódicos de maior alcance na socialização da produção de conhecimentos do mestrado e de todo o Departamento de Educação I, envolvendo seus professores e alunos, junto com os pesquisadores de outras instituições do estado e do país.

Os Editores: Jacques Jules Sonnevile
Jumara Novaes Sotto Maior
Yara Dulce Bandeira de Ataíde

**Temas e prazos dos próximos números
da Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**

Nº	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
25	Educação, Arte e Ludicidade	28.02.06	junho de 2006
26	Educação e Trabalho	30.05.06	setembro de 2006
27	Educação Especial	30.09.06	março de 2007

EDITORIAL

HISTORY OF EDUCATION is the theme of the number 24 of Revista da FAEEBA – Education and Contemporaneity, under the coordination of the group MEMORY OF EDUCATION, first line of research of the Master's PEC/UNEB, consolidating that integration between the graduation and master's of Department of Education – Campus I, that began with n. 18 in 2002 and since then, it was continued and intensified, allowing both to be stronger, in order to reaffirm, institutionally and scientifically, the continued search for knowledge.

The integration between graduation and post-graduation is emphasized by groups of students of both sectors, under the coordination of several professors of Master's, forming a fertile link of knowledge production in Department of Education I, meaningful to its valuation and recognition. This number is an important accomplishment of this rich and permanent integration among Periodical, Department and Master's in Education and Contemporaneity.

For this current theme, we received a high number of contributions and the coordination of this number of Periodical of FAEEBA was obliged to make a selection of the most meaningful texts to the History of Education, considering the state of Bahia and Brazil, leaving the other articles, also rich in knowledge about the theme to the collection that will be produced and published by the Master's.

The periodical of FAEEBA - Education and Contemporaneity is more and more recognized and became one of the periodicals of large power in the socialization of knowledge production of Master's and all Department of Education I, involving all professors, students, together with researchers of other institutions in Bahia and Brazil.

Editors: Jacques Jules Sonnevile
Jumara Novaes Sotto Maior
Yara Dulce Bandeira de Ataíde

**Themes and time limit to submit manuscript
for the next volumes of Revista da FAEEBA
Education and Contemporaneity**

Nº	Theme	Time limit	Launch
25	Education, Art and Playing	28.02.06	June of 2006
26	Education and Work	05.30.06	September of 2006
27	Special Education	09.30.06	March of 2007

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA: APRESENTAÇÃO

Jaci Menezes*

É com prazer que apresentamos ao Público da Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade o número 24, sobre História da Educação. Estávamos – eu e os companheiros do Projeto Memória da Educação na Bahia – debruçados sobre a organização de um livro que apresentará os resultados dos nossos trabalhos de pesquisa quando recebemos o convite do prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile, da equipe da Revista, para participar da organização desta edição. Aceitamos o convite como mais um desafio que se somava ao esforço que já estava em desenvolvimento. Assim, ampliado o convite a todo o grupo do Projeto Memória – bem como ao público da Revista – chegamos a este resultado que ora entregamos para sua leitura.¹

Há aproximadamente vinte e cinco anos, estamos dedicados, no Projeto Memória da Educação na Bahia, ao entendimento dos processos educativos que se desenvolveram na Bahia, ao longo de sua História (em especial, na República, seja através das instituições escolares, seja através de outras formas educativas). Em fins de 1979, um pequeno grupo de educadores deu início ao Grupo de Pesquisa sobre Educação na Fundação Centro de Planejamento e Estudos – CPE, do Governo do Estado da Bahia. Elaborado um diagnóstico prévio, foram montados projetos de pesquisa a serem desenvolvidos diretamente pelo grupo, e outros financiados ou executados em parceria com outras instituições.² Um dos projetos era o Memória da Educação na Bahia. Em 1983, o grupo foi extinto; muitos passaram à Secretaria de Educação, onde nos juntamos todos no curto período do “Governo da Mudança” (1987 a 1990), naquele momento já com o apoio do Instituto Anísio Teixeira. Em 1997, na Universidade do Estado da Bahia, retornamos às atividades de pesquisa sobre Educação na Bahia, assumindo o Projeto Memória da Educação a forma de um projeto integrado de pesquisa, com outros colegas de várias regiões do Estado.

Ao longo dos anos, foi possível identificar pelo menos dois movimentos: a tensão tradição x inovação – em que a primeira levava a melhor, fazendo

* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Católica de Córdoba, Argentina. Professora de Política e História da Educação da UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: jacimnz@hotmail.com

¹ Atuaram na organização deste número: Denise Helena P. Laranjeira (UEFS), Elizabete Santana (UNEB), Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB), Jumara Novaes (UNEB), Maria Alba Guedes Machado Mello (UNEB) e Silvia Maria Leite de Almeida (UNEB).

² Éramos Jaci Menezes, Maria Alba Mello, Ivana Rizvi, Maria José Pereira, Maria Ângela Senna Gomes Teixeira, Lícia Ma. da Rocha Barreto e Regina Martins da Matta, e a nós se agregou a professora Elizabete Conceição Santana, recém retornada da SEPLAN do MEC. O grupo teve como consultora a profa. Dilza Atta, e o suporte da área de documentação e informação, coordenado por Nelcy Mendonça, Gerente de Biblioteca e Documentação da SEPLANTEC. No IAT, o apoio de Maria José Palmeira.

retornar ao tradicional e, mais especificamente, a modelos antidemocráticos de vida e escola, sempre que uma ruptura institucional retirava de cena os “progressistas”; e a tensão centralização x descentralização, alternando-se processos de administração e de tomada de decisão centrados na máquina administrativa ou na escola; no pólo técnico ou no pólo colegiado; na administração estadual ou no município – este, até 1997, sem recursos para dar conta de tarefas perversamente transferidas.

Aparecem os interesses em luta do público e do privado; não apenas como antagonistas, mas, muitas vezes, como apropriação da coisa pública e sua colocação a serviço de poucos. Fica clara a contradição entre o esmaecimento de um sistema público estadual de educação, e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior afirmação dos requerimentos educacionais para papéis na sociedade brasileira – não apenas ligados à estrutura de trabalho, mas à própria formação de dirigentes vindos das classes populares, subalternizadas. Assume o sistema educativo baiano a clara função de reprodução dos quadros dos partidos no poder, seja pela ocupação de cargos de direção, através de vinculação político-partidária, seja pela limitação do acesso aos diversos níveis de ensino para os moradores dos bairros da periferia urbana, das pequenas cidades, da zona rural, para os pobres e os negros.

Identificamos, no período entre 1920 a 1980, a presença marcante de duas propostas político-institucionais para a educação na Bahia: Anísio Teixeira, de 1925 a 1928 e entre 1947 e 1950; e Isaías Alves de Almeida, no Estado Novo. No período final dos anos 60, a proposta de Luiz Navarro de Britto, antes do AI 5, mas sob a influência de experiências de inovação e sob a pressão do crescente movimento estudantil e do movimento dos professores. Os anos 1970-80 estão marcados não mais pela ação dos líderes e dos movimentos políticos, então punidos e sufocados; mas pela ação da máquina técnico-administrativa e por uma ação cada vez mais forte no sentido da municipalização – o que vai se completar, recentemente, com a quase completa pulverização do sistema educacional baiano.

O estudo das experiências educativas vindas dos movimentos populares, na busca e pressão por mais e melhor escola em todos os níveis – desde a escola infantil até a universidade – certamente nos vai permitir conhecer melhor o que acontece na Bahia em termos de Educação. Todo um programa de pesquisa precisa ser redesenhado para ampliar este nosso pequeno conhecimento, em especial voltado para o cotidiano da escola, para entender as relações que lá se estabelecem e as conseqüências em termos de inclusão/exclusão dos baianos à cidadania e ao papel de protagonistas. Estamos tentando, no Programa Pesquisa e Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade como um todo, dar conta desta necessidade de saber mais sobre este assunto.

Os textos selecionados para este número 24 nos vão dar elementos para conhecer e entender melhor este desenrolar contraditório da educação na Bahia, e comparar e estabelecer as relações entre o que aqui aconteceu e o que aconteceu em outros estados do Brasil. Contamos com Estudos que devem nos ajudar a balizar a discussão sobre *Igualdade e Diferença*, equidade, cidadania, como o texto de Carlos Roberto Jamil Cury; e textos que nos permitirão conhecer um pouco a trajetória da própria *Pesquisa em Educação*, como o texto de Bernadete Gatti. Outros vêm ao encontro da discussão da relação

entre Memória e História Documental, o uso da Memória no processo de descoberta e da auto-descoberta ou na formação de professores como auto-formação, iniciando a seção dos textos que se debruçam especificamente sobre a História da Educação na Bahia e no Brasil.

O artigo sobre *Memória, documento e arquivo: apontamentos para uma história das instituições educativas*, de Silvia Maria Leite de Almeida, versa sobre duas formas de memória coletiva: o documento e o arquivo. Reforça o entendimento da noção de documento e arquivo como expressões de uma memória, sobretudo de uma memória coletiva e a sua relação com a História, situando alguns conceitos chave para o pesquisador que se debruça na análise documental. Procura contribuir para o entendimento de uma forma de memória, a memória escrita, e da memória enquanto registro iconográfico, priorizando os documentos e os arquivos como “guardiães” dos mesmos. Propõe uma relação entre esse tipo de memória – o documento, o arquivo, a memória coletiva - e a constituição da história das instituições educativas.

Já os textos da professora Denice Catani e Elizabete Santana trabalham a memória como repensar, reescrever a própria história de vida – e como instrumento auxiliar no estudo das trajetórias de formação de professores. Em *As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação*, Denice Barbara Catani investiga formas de apropriação das experiências de formação, que são descritas em obras autobiográficas publicadas no Brasil, entre o final do século XIX e a década de 1970. Parte do reconhecimento de que a escrita das obras autobiográficas, ao testemunhar as relações pessoais com a escola, pode ser útil como fonte para a elaboração da história da educação. Elizabete Conceição Santana nos brinda com um texto sobre o processo de *autoformação de um educador inglês, A.S. Neil*, autor de experiência pedagógica de grande impacto, a escola Summerhill, signo de uma ação voltada para a reafirmação de valores muito caros à década de 60 – a liberdade para aprender, o respeito para com aquele que aprende, a responsabilidade e o compromisso coletivo e a possibilidade de criar, de inovar. Nessa década se consolidam experiências que vinham se anunciando/ realizando desde há muito tempo pelo combate ao tradicionalismo, aos currículos excessivamente rígidos, ao autoritarismo. Aqui, se faz a reafirmação da liberdade. Não foi à toa que a década culminou com o Maio de 1968.

Embora trabalhando com a profissão docente, em *O magistério secundário como profissão*, Paula Vicentini e Rosário Lugli caminham em outra direção e com outros métodos. O texto analisa as representações sobre a profissão constituídas pelos professores secundários de São Paulo, privilegiando a história da APESNOESP, desde 1945 até 1960, quando este segmento da categoria definia um perfil de formação e de atuação, procurando afirmar-se no interior do movimento docente. Analisam as lutas que definiram a identidade profissional no interior do campo educacional e buscaram dar visibilidade às especificidades do exercício da docência no nível de ensino médio, para melhorar o seu estatuto profissional no âmbito do serviço público.

Outro grupo de textos apresenta a expansão da escola na República e seu ideário civilizatório. Em *A escola da Ordem e do Progresso*, Maria Inês Sucupira Stamatto apresenta características da escola primária no primeiro período republicano no Brasil, através da análise iconográfica de Grupo Escolar funda-

do em 1927, em Vila das Flores, no Rio Grande do Norte. Relaciona o prédio escolar ao ideário de modernização das elites locais que controlavam a administração pública nesse momento. Reflete sobre o mito da escola republicana e sobre a exclusão da maioria da população da escolarização, contrariando o discurso acerca da necessidade da educação como formadora do cidadão republicano.

Analisando a *Escola Normal de Natal* e sua transformação no *Instituto de Educação Presidente Kennedy (1908-1965)*, Luciene Chaves de Aquino aponta os avanços, conquistas e mudanças nas relações de gênero implicadas numa instituição constituída de e para moças. São acentuados momentos significativos da educação norte-rio-grandense, no que se refere à formação do professor. Reflete sobre os efeitos das relações entre os homens e as mulheres nas relações sociais que constituíam a Escola Normal de Natal.

No texto *Maria Luiza Marcílio: História da escola em São Paulo e no Brasil - um clássico na literatura sobre educação*, Jacques Jules Sonnevillle apresenta um resumo do livro de Maria Luiza Marcílio onde são destacados os achados mais importantes para o entendimento da evolução escolar paulistana, com sua repercussão para a realidade nacional. O livro é dividido em três partes: 1) Origens: 1554-1870; 2) O “século” da escola: 1870-1990; 3) Educação para todos: 1990-2000. Considera o livro um roteiro para entender a luta por uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Outro grupo de textos estuda a Bahia. Alfredo Eurico Rodríguez Matta, em *A educação e a ascensão da burguesia na Bahia* analisa o processo de emergência da educação formal na sociedade baiana e sua estreita relação com o desenvolvimento do mercado nos últimos séculos, mostrando como a contradição social e suas superações históricas participam e influenciam, influenciadas pelas transformações na educação e pela dinâmica das classes sociais.

Maria Alba Machado Mello, em *Isaías Alves de Almeida e a Educação na Bahia*, apresenta o pensamento e a proposta pedagógica de Isaías Alves de Almeida, Secretário da Educação na Bahia -1938/1942. Realizou reformas na estrutura do ensino que perduraram até a década de 1960. No Estado Novo, contribuiu para a consolidação da Educação como mecanismo de legitimação do Estado, articulando o ideário cristão à nova ordem ditatorial.

Em *Escola Playground no Rio de Janeiro, DF (1931-1935): a gênese da Escola Parque da Bahia*, Célia Rosângela Dantas Dórea estuda o modelo Escola Playground, construído no Rio de Janeiro-DF, nos anos 1930, como embrião do modelo Escola Parque, construído em Salvador por Anísio Teixeira, secretário de Educação e Saúde da Bahia. Apesar de surgir como proposta circunstancial, que visava a conciliar dificuldades técnicas e econômicas, esse tipo de escola se firmaria como a solução ideal para o problema da educação integral e serviria de base para a concepção de novos modelos de escola a partir de então.

O prof. Edivaldo Boaventura, no texto *Origem e formação do Sistema Estadual de Educação Superior da Bahia – 1968-1991*, estuda o processo de implantação e crescimento das universidades estaduais na Bahia, como elemento dinâmico de expansão do ensino superior público no estado. Objetivando a interiorização da educação superior, o estado da Bahia instituiu quatro

universidades que possibilitaram a autonomia da educação superior baiana, na sua função de formadoras de profissionais para o ensino e qualificação de recursos humanos para outros setores produtivos, cooperando para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural das regiões interioranas onde estão inseridas.

Em *Do castigo ao prêmio: concepções de infância e educação numa comunidade do interior*, Tânia Mara Pereira Vasconcelos se propõe a discutir concepções de infância e educação em uma comunidade do interior da Bahia (1940-1960). Faz um histórico da relação entre as visões da criança e a educação e analisa discursos e práticas que refletem estas visões a partir da análise histórica da educação formal em Serrolândia. As escolas têm em comum o objetivo de moldar a criança; variam, no entanto, as formas utilizadas para este fim: a repressão, através do uso dos castigos físicos, a religião ou a disciplina moderna.

O texto de Ana Rita Santiago da Silva e Rosângela Souza da Silva, *A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios*, resulta de pesquisas no Mestrado em Educação e Contemporaneidade, da UNEB, e discute as desigualdades educacionais, vividas pelos afro-descendentes, como conseqüência do projeto de educação gerado no processo de abolição da escravidão bem como iniciativas educativas organizadas pelo povo negro brasileiro e as implicações das questões étnico-raciais e sociais no desenvolvimento de ações para se contrapor às desigualdades educacionais existentes atualmente.

Considerações sobre a história da educação especial no Brasil: movimentos e documentos, de Thaís Cristina Rodrigues Tezani, apresenta a história e os paradigmas do atendimento às pessoas com necessidades especiais. É feita uma revisão dos movimentos e documentos internacionais e nacionais que influenciaram o movimento inclusivo no Brasil e os diversos paradigmas a que esteve subordinada a educação especial, destacando o Paradigma da Inclusão, que pressupõe o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, com as devidas adaptações necessárias.

Por fim, em *A mediação didática na história das pedagogias brasileiras*, Cristina d'Ávila discute a mediação didática no seio das pedagogias que compuseram o cenário educacional brasileiro desde a chegada da Companhia de Jesus no séc. XVI até hoje. Analisa as características da pedagogia jesuítica, da pedagogia nova, tecnicista, freireana, histórico-crítica e construtivista, enfatizando em cada tendência pedagógica o tipo de mediação mais marcante, seja através do mestre (como na pedagogia jesuítica), dos meios (como na tecnopedagogia), ou outros. A compreensão dessas tendências se dá *par e passo* à análise do quadro didático-pedagógico que se descortina atualmente no contexto escolar. Conclui pela possibilidade de construção de uma síntese superadora, numa prática pedagógica mais criativa, prazerosa e construtiva, garantindo o conteúdo sistematizado e a autoria docente.

Estes, os textos. Esperamos que a leitura deles resulte em prazer e aprendizado para todos.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



MEMÓRIA, DOCUMENTO E ARQUIVO: apontamentos para uma história das instituições educativas

Silvia Maria Leite de Almeida*

RESUMO

Este trabalho versa sobre duas formas de memória coletiva: o documento e o arquivo. A escolha deveu-se pela necessidade da elaboração de pesquisa de caráter documental. Faz-se necessário o entendimento da noção de documento e arquivo como expressões de uma memória, sobretudo de uma memória coletiva e a sua relação com a História. O trabalho não tem a pretensão de esgotar o tema proposto, considerando que o mesmo possui uma densidade e complexidade que não foi explorada. Busca situar alguns conceitos chave para o pesquisador que se debruça na análise documental. Procura contribuir para o entendimento de uma forma de memória, a memória escrita, a memória enquanto registro iconográfico. E, neste caso, serão priorizados os documentos e os arquivos como “guardiões” dos mesmos. Ainda é feita uma tentativa de relação com a possibilidade metodológica da constituição da história das instituições educativas, enquanto forma que utiliza e se apóia com esse tipo de memória – o documento, o arquivo, a memória coletiva. À guisa de conclusão, foram abordados os desafios trazidos com os novos meios de arquivamento e conservação dos documentos a partir da década de 60.

Palavras-chave: Memória e Educação – História das Instituições Educativas – História da Educação

ABSTRACT

MEMORIES, DOCUMENTS AND ARCHIVES: notes for a history of educational institutions

This study encompasses two types of collective memory: document and archive. Such a procedure was adopted upon the need of developing document-based research. For this purpose, it is of great importance to have a clear understanding of the notion of document and archive as expressions of a collective memory, especially in relation to History. Considering that the work brings a density and complexity which have not yet been explored, the study does not aim to exhaust the proposed theme. It intends to make key concepts clear to the researcher who works with documental analysis. It aims at contributing to the understanding

* Doutora em Educação pela UFRGS. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia / Departamento de Educação do Campus XIII – Itaberaba/BA. Endereço para correspondência: Departamento de Educação, Campus XIII. Rua Orman Ribeiro, s/n., Barro Vermelho – 46880-000 Itaberaba/BA. E-mail: sileite@terra.com.br

of a specific type of memory, the written memory, the memory as an iconographic register. In this case, priority will be given to the documents and the archives as “guardians” of themselves. The work has also made an attempt to establish a relationship with the methodological possibility of the historical constitution of educational institutions as a form which uses and supports itself in such a kind of memory – the document, the archive, the collective memory. In the conclusion the study discussed the challenges

Keywords: Memory and Education – History of educational institutions – History of Education

Este trabalho versa sobre duas formas de memória coletiva: o documento e o arquivo.

Essa escolha, proposital, deve-se primordialmente pela necessidade da elaboração de pesquisa de caráter documental. Para tanto, faz-se necessário o entendimento da noção de documento e de arquivo como expressões de uma memória, sobretudo de uma memória coletiva e a sua relação com a História, pois, no entendimento de Le Goff (1996) os documentos e também os monumentos¹ são aplicações materiais da memória coletiva e da sua forma científica – a história.

Esse ensaio não tem a pretensão de esgotar o tema proposto, considerando que o mesmo possui uma densidade e complexidade, que não foi explorada. Busco situar alguns conceitos chave para o pesquisador que se debruça na análise documental. Procuo, de maneira simples, contribuir para o entendimento de uma forma de memória, a memória escrita, a memória enquanto registro iconográfico. E, neste caso, priorizarei os documentos e os arquivos como “guardiões” dos mesmos, por acreditar que tais temas são importantes para esta abordagem.

Ainda, tento fazer uma relação com a possibilidade metodológica da constituição da história das instituições educativas enquanto forma que utiliza e se apóia com esse tipo de memória – o documento, o arquivo, a memória coletiva.

1. Memória e Documento

Nesta seção abordarei o conceito de memória, memória coletiva e documento, bem como as relações entre esses.

Meneses, em artigo publicado em 1992, procura fazer um mapeamento do tema memória, no sentido de “superar os limites da conceitualização corrente de memória e suas funções” (p.10). Lembra o autor que, muitas vezes, a memória é automaticamente relacionada aos mecanismos de registro e retenção, como depósito de informações, conhecimento e experiências. No entanto, acresce a esta conceitualização, normal para muitos, outros elementos que ampliam a noção simplória de memória. Meneses ressalta que a elaboração da memória é dada no presente para atender às demandas deste presente e que esta presentificação pode alterar radicalmente o valor de um dado passado. Afirma, ainda, que a memória é um “sistema de esquecimento programado” (p.16), na medida em que possui mecanismos de seleção e descarte. Em outras palavras, a memória também é esquecimento.

Complementando essa idéia, Santos (1993) afirma que, muitas vezes, a memória é tida como a capacidade de lembrar o passado e que uma simples definição pode ter diversos significados e estes podem ser denominados por diversos termos. Assim, a memória pode ser entendida como diversas capacidades, desde o decorar algo ou fazer algo, como também a recordar fatos vivenciados no passado e/ou aprender através deles. Segundo ela, estes são denominados aspectos sócio-culturais da memória.

¹ Defino o conceito de monumento, conforme Le Goff (1996, p. 535), como sendo “... tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos ...” ainda pode ser uma obra comemorativa de arquitetura ou arte, ou ainda, um monumento funerário.

À medida que aspectos sociais são considerados, os conceitos de memória se diversificam: “memória social”, “atos coletivos de lembrar e esquecer”, “tradição”, “traços da memória”. Esses conceitos representam não só diferentes abordagens de um mesmo fenômeno, como também explicam diferentes fenômenos indistintamente classificados como memória. (SANTOS, 1993, p. 72).

Santos ainda vai chamar a atenção para o fato de que, nas décadas de 1970 e 1980, surgiram vários estudos sobre a memória. Esses estudos representaram uma abordagem interdisciplinar e a tentativa de integrar, com suas ênfases, as dimensões de “tempo”, “indivíduo” e “sociedade”.

Esses novos estudos sobre memória vão enfatizar que não existem memórias individuais ou sociais, mas atos de lembrar e esquecer, que devem ser considerados práticas ou ações humanas constituídas socialmente. Além disso, eles vão rejeitar a idéia de que a memória é capaz de recuperar um passado real, como também o fizeram anteriormente outros autores... (SANTOS, 1993, p. 73)

A autora sublinha que os conceitos de memória vão continuar se contrapondo e não alcançado o almejado consenso nas ciências sociais, uma vez que as noções e as relações entre “indivíduo”, “sociedade” e “tempo” são compreendidas de diferentes formas.

Por memória podemos compreender reminiscências através das quais nos encontramos com o passado, repetição de atitudes e sentimentos dos quais raramente nos damos conta, construção e reconstrução de nossas identidades ao longo de nossas vidas, e até mesmo o inexplicável saber. Esses são, no entanto, aspectos da memória que só podem coexistir e ser criticamente analisados numa orientação que considere que eles não só se transformam ao longo do tempo, como também transformam o presente à medida que reinterpretem o passado. (SANTOS, 1993, p. 83)

Nesse contexto, lembranças, reminiscências, esquecimentos, enfim, a memória, vai tecendo um cenário complexo, do passado no presente, do presente visto pelo passado e vai também construir uma identidade de uma comunidade a partir de uma memória coletiva. É

justamente este conceito que trago neste momento. Para abordar o conceito de memória coletiva, no entanto, me aproprio do entendimento de Meneses (1992). Para ele, a memória coletiva:

... é um sistema organizado de lembranças cujo suporte são grupos sociais espacial e temporalmente situados. Melhor que grupos é preferível falar de redes de inter-relações estruturadas, imbricadas em circuitos de comunicação. Essa memória assegura a coesão e a solidariedade do grupo e ganha relevância nos momentos de crise e pressão. Não é espontânea: para manter-se, precisa permanentemente se reavivada. É, por isso, que é da ordem da vivência, do mito e não busca coerência, unificação. Várias memórias coletivas podem coexistir, relacionando-se de múltiplas formas. (MENESES, 1992, p. 15)

Um outro conceito utilizado nesta seção é o conceito de documento. Documento é entendido aqui como texto no seu sentido mais amplo, seja ele escrito, ilustrado, transmitido pelo som, pela imagem, ou de qualquer outra maneira. No entanto, especificamente para este ensaio, vou me ater a um tipo de documento: o documento escrito. Lembro, ainda, que o documento é, além de um suporte, uma expressão da memória coletiva.

Segundo Le Goff (1996), o aparecimento da escrita transformou radicalmente a memória coletiva. A escrita permitiu a essa memória um progresso em dois sentidos: a comemoração, na qual a celebração é realizada através de um monumento comemorativo de um acontecimento a ser lembrado e o documento escrito. Vale ressaltar que, para Le Goff, “todo documento tem em si um caráter de monumento e não existe memória coletiva bruta” (p. 433). Salienta ainda que, no documento, há duas funções da escrita: a de armazenar informações possíveis de serem transmitidas através do tempo e do espaço e o de garantir a transposição da esfera auditiva à visual.

No entanto, vale ressaltar que essa transição da memória pela escrita não foi intempestiva; ela se estabeleceu lentamente e de forma diferenciada em alguns espaços e tempos. Assim, no início da escrita não houve um rompimento do movimento tradicional da memória

coletiva. Esse suporte – a escrita – foi utilizado basicamente nos elementos urbanos nos quais não era possível a fixação através da memória, ou seja, na gerência da circulação de produtos, na gerência celeste, humana e na gerência dos dirigentes (atos financeiros e religiosos, dedicatórias, genealogias, confecção de calendário etc).

A memória, vinculada à escrita, possui diversos estatutos, atrela-se ao poder, às técnicas, à educação, à cultura, ao trabalho, entre outras categorias, desde os tempos das antigas civilizações até a Contemporaneidade.²

A história na sua concepção tradicional, do período entre 1870/1880 até 1920/1930, foi intensamente marcada pela influência positivista, na qual o documento era o suporte essencial, pois ele – o documento – estava repleto de informações que permitiam a reconstrução do fato histórico. No entanto, ainda vai ser sinônimo de texto.

Flamarion e Brignoli afirmam que nesse período:

... a missão do historiador consistiria em estabelecer – a partir dos documentos – os ‘fatos históricos’, coordená-los e, finalmente, expô-los coerentemente. Os ‘fatos históricos’ seriam aqueles fatos singulares, individuais, que não se repetem: o historiador deveria recolhê-los todos, objetivamente, sem optar entre eles. Seriam encarados como a matéria da História que já existiria latente nos documentos antes do historiador ocupar-se destes. Sua coordenação em uma cadeia linear de causas e conseqüências constituiria a síntese, a apresentação dos fatos estudados: fatos quase sempre políticos, diplomáticos, militares ou religiosos, muito raramente econômicos ou sociais. (*apud* NUNES, 1989, p. 5).

Le Goff (1996) alerta ainda que, naquela época, autores como Saraman ou Lefebvre afirmavam categoricamente que, sem documentos, a História não existia. “Pas de document, pas d’Histoire”.

Apesar da concepção de documento não se alterar, o seu conteúdo vai se modificar e ampliar.

Como já foi dito, na História Tradicional, o termo documento era utilizado no seu sentido estrito, ou seja, documento era igual a texto es-

crito. No entanto, em 1862, Fustel de Coulanges, sentindo o limite dessa definição, realiza uma primeira ampliação do termo, ou melhor, do conteúdo. Declarou Coulanges, na Universidade de Estrasburgo: “Onde faltam os monumentos escritos, deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos... Deve escrutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação... Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história”. (*apud* LE GOFF, 1996, p. 539).

Já o advento da História Nova, a partir de 1929, através da criação dos *Annales d’Histoire économique et sociale*, vai trazer uma outra concepção do valor do documento, tanto para a história como para a memória.

Le Goff (1996), referindo-se a Nora, afirma que a História Nova vai se esforçar no sentido de criar uma história científica a partir da memória coletiva, que poderia ser interpretada como uma revolução da memória, pois confere uma “rotação” em torno de alguns suportes fundamentais. Problemáticas contemporâneas, mas com iniciativas retrospectivas, o abdicar de uma linearidade temporal com vistas a aproveitar os múltiplos tempos vividos. A história que se faz a partir de lugares topográficos, monumentais, simbólicos, funcionais.

Mas não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se deve procurar, não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: ‘Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória’. (LE GOFF, 1996, p. 473).

Com a Nova História houve uma ampliação da noção de documento. Febvre, também citado por Le Goff, afirma:

... a História faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode

² Para saber sobre o desenvolvimento da memória através dos tempos, consultar o capítulo sobre Memória, na obra de Le Goff: História e Memória, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996, ou o capítulo sob o mesmo título na Enciclopédia Einaudi, do mesmo autor.

fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (LE GOFF, 1996, p. 540).

Henri Marrou chama atenção não somente para a ampliação da noção de documento, mas também para as questões que os documentos suscitam. Ou seja, o que se torna importante a partir daí são as perguntas feitas pelo historiador:

... é um documento toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita. É evidente que se torna impossível dizer onde começa e onde acaba o documento: a pouco e pouco, a noção dilata-se e acaba por abarcar textos, monumentos, observações de toda a ordem". (apud NUNES, 1989, p. 18).

Marrou acredita que um estoque de determinados documentos representa uma inesgotável fonte de conhecimento e de pesquisa, pois pode se constituir como fonte de inúmeras perguntas diferentes as quais podem ser respondidas por tais documentos se forem bem interrogados. Ou seja, o que importa é o problema que o documento suscita. Nesse caso, "A originalidade do historiador consistirá amiúde em descobrir a maneira como tal grupo de elementos, que já se consideravam bem explorados, pode passar a responder a uma pergunta nova". (MARROU, apud NUNES, 1989, p. 19).

Le Goff (1996) ainda se refere a Foucault, afirmando que, para esse autor, os problemas da história estão em questionar o documento, ou seja, *pas de problème, pas d'Histoire*. Para Foucault, "O documento não é o feliz instrumento de uma história que seja, em si própria e com pleno direito, memória: a história é uma

certa maneira de uma sociedade dar estatuto e elaboração a uma massa documental de que se não separa" (sic). (Apud LE GOFF, 1996, p. 545-6).

E quanto à mudança da relação história, memória e documento afirma:

A história, na sua forma tradicional, dedicava-se a 'memorizar' os monumentos do passado, a transformá-los em documentos e em fazer falar os traços que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto" (FOUCAULT, apud LE GOFF, 1996, p. 546).

A partir de 1960, ocorre a chamada revolução documental. Assim, como a imprensa popularizou as obras escritas e os documentos, o surgimento dos bancos de dados, da fita magnética, dos disquetes, CD rom, bites e megabites estão realizando uma verdadeira revolução documental e também acabam instaurando uma crise que traz desafios à atualidade. Na última seção desse trabalho tematizarei essa crise e alguns dos seus desafios conseqüentes.

2. O arquivo – "guardião" da memória coletiva

Geralmente, os documentos são guardados, acondicionados, classificados em lugares como os arquivos.

Existem vários tipos de arquivos³; no entanto, utilizarei o termo no seu sentido amplo. Arquivo, entendido como *locus*, lugar de guarda dos documentos, uma espécie de solidificação da memória coletiva, que constrói uma identidade – nesse caso a identidade institucional. Normalmente, a divisão dos tipos de arquivos é

³ Os arquivos são divididos em correntes, intermediários e permanentes.

devido ao valor atribuído ao documento. Enunciarei alguns valores que, no meu entendimento, considero importantes para o trabalho do pesquisador em educação. Posteriormente, abordarei sobre a importância do arquivo, enquanto detentor de uma memória coletiva que servirá de suporte para a constituição da história das instituições educativas.

O documento possui diversos valores, alguns considerados como valores gerais, outros considerados como específicos. Todos os documentos conservados nos mais diferentes arquivos possuem valores gerais. Estes valores gerais ainda se dividem em outros valores, a saber: intrínseco, arquivístico e histórico. Segundo Nunes (1989), valor intrínseco é o valor próprio, inerente a um documento, que depende de fatores como seu conteúdo, circunstância de sua produção, presença ou ausência de assinatura, existência ou não de selos afixados, etc. É, na perspectiva filosófica, equivalente ao seu valor total depois de subtrair a soma de seus valores instrumental e contributivo. Já o valor arquivístico é de caráter administrativo – técnica e operacional – fiscal, legal, probatória e informacional que justifica a conservação de documentos em um arquivo, seja este corrente, intermediário ou permanente. Finalmente, o valor histórico do documento é devido à importância que possui de testemunhar fatos sucedidos que permitam ao pesquisador dar-se conta do vivido no passado, identificar as relações estabelecidas e transformações ocorridas e compreender a gênese e percurso dos processos presentes.

Nunes (1989) lista ainda uma série de valores específicos englobados em outros dois valores, os valores primários e secundários. Dentre estes últimos, destaco o valor informativo que, segundo a autora:

... é o interesse dos documentos quanto à informação que contêm para referência ou pesquisa, independentemente do seu valor de testemunho sobre o histórico da instituição produtora. É o valor que têm os documentos de dar informações sobre pessoas, fatos ou fenômenos cuja memória, em termos históricos, seja considerada relevante ... (NUNES, 1989, p. 3).

Se o arquivo é o guardião de uma memória coletiva, ele também vai guardar lacunas, silêncios e não ditos que essa memória encerra. Pollak (1989, p. 9) faz referência ao enquadramento da memória, enquanto processo alimentado por materiais fornecidos pela história. Esse enquadramento, “reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro”. Afirma ainda o autor que toda a organização política difunde o seu passado de acordo com a imagem que fabrica de si mesma. Essa memória enquadrada – que pode ser refletida em arquivos, monumentos, museus, bibliotecas – guarda discursos, objetos, símbolos, entre outros, que ao ser tombada reflete escolhas de testemunhas autorizadas e ao ser (re) visitada, muitas vezes, é constrangida a não desviar daquela memória consolidada. “Se o controle da memória se estende aqui à escolha de testemunhas autorizadas, ele é efetuado nas organizações mais formais pelo acesso dos pesquisadores ao arquivos e pelo emprego de ‘historiadores da casa’”. (POLLAK, 1989, p. 10).

É importante, no entanto, ter em conta não só a dimensão técnica instrumental de um arquivo, como também a sua dimensão filosófica. Segundo Magalhães⁴, o arquivo enquanto memória é anárquico, ou seja, não sofreu filtros dos documentos guardados. Já, o arquivo enquanto identidade foi objeto sistemático de vigilância. Em outras palavras, o que está preservado foi objeto de seleção e descarte de acordo com a imagem institucional que se pretende (u) conservar e/ou publicizar. Há uma tensão entre essa relação do arquivo enquanto memória e identidade que, certamente, vai representar, ilustrar e justificar a instituição, aspectos para os quais o pesquisador deve estar atento.

Alguns pesquisadores em educação, notadamente aqueles que se debruçam na pesquisa histórica, muitas vezes têm a memória enqua-

⁴ As referências que trago de Magalhães sem a indicação de data, referem-se a contribuição do Prof. Justino Magalhães, da Universidade do Minho, Portugal, quando ministrou o Seminário História das Instituições e das Práticas Educativas, na Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, no período entre 04 a 06 de dezembro de 2001.

drada como sua fonte principal de investigação. Essa memória pode ser expressa em documentos escritos, fotografados, orais etc. Esse arsenal de documentos palpáveis, muitas vezes, está acondicionado em arquivos, bibliotecas, museus ou até mesmo num recinto abandonado.

Magalhães comenta que a instituição educacional, antes da constituição da história das instituições educativas, foi objeto de algumas análises institucionais, no sentido de conferir a arquitetura da sua história. Uma análise, através da qual se encarou durante muito tempo a instituição, foi a análise sistêmica, ou seja, a instituição vista como um sistema, dividida em partes, com múltiplas entradas e múltiplas saídas em que o produto final tende a diluir-se. Uma outra abordagem tem sido feita a partir da análise organizacional, que interpreta a instituição enquanto organização em função de um produto; nessa perspectiva há uma tendência a privilegiar a explicação e deixar de lado a compreensão. A análise, a partir da constituição da história das instituições educativas, tem como prioridade realizar uma meso-abordagem que articule a complexidade da dinâmica institucional, que leve em conta a diversidade de informações, desde a integração das paisagens física e humana, à estrutura arquitetônica, às relações de poder, à memória individual e coletiva e à relação educativa. Não se pode perceber a instituição como um plano parado; a evolução dialética opera-se na conflitualidade do que se constitui naquele momento.

A evolução arquitetônica, a gestão/adaptação dos espaços e das estruturas, os ciclos de procura de instrução, os ciclos de renovação dos recursos humanos e materiais, as políticas de habilitação e recrutamento do pessoal docente, as políticas de admissão e de sucesso do pessoal discente, são fatos, acontecimentos e combinatórias que de igual modo, não apenas não podem ser deixados de fora na preparação do discurso, integrador e problematizante da síntese histórica, como são fundamentais enquanto fatores de informação e vias de estruturação da investigação. A complexidade desta abordagem levanta questões de representatividade pelo que exige a definição de uma problemática relacional, não linear, fundamentadora, metaprodutiva e organizacional, no que se refere às várias di-

mensões em análise. Uma via metodológica que permita estruturar e construir um discurso que traduza com significativa aproximação toda a vitalidade de uma instituição educativa. (MAGALHÃES, 1999, p. 68-69).

A abordagem metodológica que leva em conta a história das instituições educativas é, segundo Magalhães (1999, p. 63), “uma abordagem que permita a construção de um processo histórico que confira uma identidade às instituições educativas”. Neste processo investigativo há um cruzamento de informações de várias naturezas – orais, arquivísticas, museológicas, arquitetônicas, fontes originais e fontes secundárias – que, ao serem exploradas e utilizadas, requerem um criterioso cuidado hermenêutico. Como esse próprio autor diria, “um vaivém esclarecido entre a memória e o arquivo”.

Magalhães ainda vai alertar que:

As instituições educativas, como as pessoas, são portadoras de uma memória. Uma memória factual, assente na transmissão oral, uma memória fixista e por vezes justificativa e marcada de exageros de vária ordem [sic]. Uma memória gerada por contraposição com outras memórias, que corre ao ritmo do tempo – o tempo da ou das pessoas, o tempo das gerações. Uma memória que encalha no acontecimento. Uma memória em torno do fabuloso e do heróico. Uma memória ritualista e comemorativa. Uma memória constituída por relatos e representações, simbólicas ou materiais, sedimentadas ou mediatizadas por históricos e crônicas de reduzido valor científico. Uma memória, por outro lado, integrada nas práticas do quotidiano. Com efeito, as instituições educativas, se transmitem uma cultura – a cultura escolar, não deixam de produzir culturas, que lhes conferem uma identidade institucional. (1999, p. 69)

O autor ainda ressalta que para usar o arquivo na sua verossimilhança é necessário saber se aproximar dele – ao classificar os documentos está se destruindo o arquivo! Arrumar o caos é destruir o arquivo e, neste sentido, o pesquisador deve assumir outros papéis, principalmente de arquivista, para não se perder a riqueza do encontrado. Muitas vezes o caos, a desordem, os maços de documentos espalhados revelam aspectos que só um olhar cuidadoso do pesquisador iniciado pode vislumbrar.

Então, para levantar a história das instituições educativas é necessário ter em mente uma tarefa árdua, que não se restringe ao arquivo. A construção do sentido, a iluminação da leitura é uma descoberta, é um exercício investigativo, que se realiza não apenas através da documentação escrita, produzida nos quadros nacional, regional e local, mas também da documentação bibliográfica e museológica. “Arquivo, biblioteca e museu são os três núcleos de informação fundamental. Mas não apenas a documentação escrita e preservada com maior ou menor zelo pelas instituições, como também toda a documentação lateral e a memória oral”. (MAGALHÃES, 1999, p. 74). A partir daí, após os cruzamentos, os *topos* surgem dessa interlocução.

Ainda alerta que, muitas vezes, as informações arquivísticas são deficitárias. Vai sublinhar que, para o passado recente, a memória oral, construída sob um apurado rigor metodológico, constitui numa fonte de informação singular, “... quer para se aceder às múltiplas interpretações a que estiveram sujeitos os normativos gerais, quer para se conhecerem as características básicas dos diversos intervenientes e se definirem os fatores que pesaram nas opções estratégicas e nas práticas do quotidiano”. (MAGALHÃES, 1999, p. 70).

Lembra ainda que:

... a memória (pessoal ou coletiva) é uma via metodológica da história. A memória estimula e desafia a busca historiográfica, seja no plano da hermenêutica, seja no plano da compreensão e da representação da realidade. Mas à memória tem de ser criteriosamente contraposto o discurso científico. A memória não se colhe apenas na informação oral. A memória desafia o historiador para uma explicação da ordem, da organização dos espaços, dos tempos e das coisas. A memória desafia o historiador para a explicação das relações hierárquicas e valorativas, quer entre as coisas, quer entre as pessoas. Nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu por acaso, assim o que se perdeu ou transformou, como o que permanece. A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais. É neste vai-vém entre a memória e o arquivo que o historiador constrói uma hermenêutica e um sen-

tido para o seu trabalho. Um sentido para a história das instituições educativas. (MAGALHÃES, 1999, p. 70-71).

Nesse esforço, o pesquisador busca conferir um sentido histórico para a instituição educativa, através dos atores e as motivações das suas ações, numa investigação que leve em conta os pontos de vista políticos e simbólicos. Um desafio hermenêutico no qual o arquivo é amparado pela memória. No qual à história oral vai caber uma palavra fundamental.

Enfim, como o próprio autor define em outro texto:

A história das instituições educativas constitui um domínio do conhecimento em que se tem operado uma profunda alteração metodológica, uma vez que a uma narrativa de natureza cronística e memorialista, que enforma as representações e os relatos orais dos atores, se procura contrapor uma base de informação arquivística, sob uma heurística e uma hermenêutica complexas, problematizantes e centradas na instituição educativa como totalidade em organização e desenvolvimento. Uma história construída da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória, intentando uma síntese multidimensional que traduza um itinerário pedagógico, uma identidade histórica, uma realidade em evolução, um projeto pedagógico. (MAGALHÃES, 1998, p. 61).

3. Os desafios da atualidade

Le Goff (1996) coloca que o alargamento do conteúdo do termo documento, levou, na década de 1960, a uma verdadeira revolução documental. Esta revolução, segundo ele, é tanto quantitativa, como qualitativa.

Em termos quantitativos, essa revolução se dá a partir do surgimento de novas formas de arquivamento, de conservação e de preservação dos documentos e dos dados, que se inaugura com a fita magnética e que, atualmente, se amplia para outros meios como os disquetes, CD's rom, arquivos virtuais, bites e megabites, a memória eletrônica etc. Isso traz mudanças qualitativas na medida em que essa nova forma de armazenamento cria um novo documento, que, segundo Le Goff (1996, p. 542), requer

uma nova erudição “que balbucia ainda e que deve responder simultaneamente às exigências do computador e à crítica da sua sempre crescente influência sobre a memória coletiva”.

A facilidade de manuseio que os meios acima possuem, somadas com a crescente ânsia de tudo guardar e de produzir arquivos, trazem ao nosso tempo e, certamente, ao futuro próximo ou longínquo um grande problema. Como afirma Pierre Nora:

A materialização da memória está assim, em poucos anos, prodigiosamente dilatada, multiplicada, descentralizada, democratizada... Não somente guardar tudo, mas conservar todos os signos indicativos da memória, mesmo se não soubermos exatamente de que memória eles são indicadores. Mas produzir arquivos é o imperativo de nossa época... Ele não é mais o relicário, mais ou menos intencional de uma memória vivida, mas a secreção voluntária e organizada de uma memória perdida. Ele duplica o vivido, que se desenrola diante dele mesmo em função de seu próprio registro – as atualidades são feitas de outra coisa? – de uma memória segunda, de uma memória prótese. A produção do arquivo é o efeito agudo de uma consciência nova, a expressão mais clara do terrorismo da memória historicizada... (*Apud* DE DECCA, 1992, p. 132).

Essa produção exacerbada, intencional, exagerada de novos lugares da memória traz perdas tanto para a memória quanto para a história. Vai constituir a chamada “memória histórica”, que não é nem memória, pois está a margem da experiência do vivido, nem é história pois está esvaziada da crítica ao passado. (DE DECCA, 1992)

Meneses (1999) vai chamar a atenção para os problemas documentais que a sociedade da informação anuncia e sua relação com a memória. Ainda alerta para o perigo da possibilidade dos arquivos reproduzirem um duplo fragmentado e parcelar do presente empírico, o que Melot denomina de “pulsão documental alucinatória”.

Em artigo anterior, Meneses (1992) deixa claro que o problema desta pulsão não está na generosidade das iniciativas de conservação dos documentos, mas num aproveitamento sobre-

carregado que isto vai impor, pois demandará do pesquisador um árduo trabalho de codificação desse “simulacro de presente petrificado em memória”. É justamente a possível falta de critério, de orientação, da construção de uma narrativa consistente e o descompromisso com problemáticas prévias ao tratar esse material que podem criar esse duplo fragmentado e parcelado.

O problema está posto. Desafios são lançados, propostas de possíveis soluções enunciadas; no entanto, somente o bom senso do pesquisador ao tratar da memória, do documento e do arquivo pode trazer à tona uma narrativa que lhe satisfaça e contemple a sua proposta. Tendo em vista essa realidade trago uma passagem de Le Goff e Toubert que, creio, encerra, ou abre, a questão:

O medievalista (e, poder-se-ia acrescentar, o historiador) que procura uma história total deve repensar a própria noção de documento. A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraíndo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhes um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisador desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar esta problemática porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – in-

cluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar,

demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (*Apud* LE GOFF, 1996, p. 547-548).

REFERÊNCIAS

DE DECCA, Edgar Salvadori. Memória e cidadania. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992. p. 129-136.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed.Unicamp, 1996.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (orgs). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-64.

_____. Contributo para a história das instituições educativas : entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (org.). Para a história do ensino liceal em Portugal. COLÓQUIOS DO I CENTENÁRIO DA REFORMA DE JAIME MONIZ (1894-1895). *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 1999. p.63-77.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiro*. São Paulo, n. 34, p. 9-24, 1992.

_____. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes da (org). *Arquivos, patrimônio e memória*. São Paulo: UNESP/FAPESP, 1999. p. 11-29.

NUNES, Antonietta de Aguiar. *Valor histórico do documento*. Salvador, 1989. (mimeo).

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RICOEUR, Paul. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife, 1998.

SANTOS, Myrian. O pesadelo da amnésia coletiva :um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 8, n. 23, p. 70-84, 1993.

Recebido em 21.02.05
Aprovado em 08.08.05

AS LEITURAS DA PRÓPRIA VIDA E A ESCRITA DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

Denice Barbara Catani*

RESUMO

O texto apresentado investiga formas de apropriação das experiências de formação, principalmente escolar, que são descritas em obras autobiográficas publicadas no Brasil, entre o final do século XIX e a década de 1970. Parte-se do reconhecimento de que a escrita das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola pode ser útil como fonte para a elaboração da história da educação, uma vez que tais produções, diferentemente de outros documentos, aportam uma dimensão diversa de significações, traduzindo as configurações individuais de processos sociais. Trata-se dos sentidos atribuídos pelo sujeito que experimenta a vida escolar e/ou reconstrói suas trajetórias de formação. Questões teóricas como as das relações entre memória ou história ou entre escrita de si e reinterpretação de si ou entre motivações sociais e escrita autobiográfica merecem consideração ao se examinar tais obras, na perspectiva de integrá-las à produção da história da educação.

Palavras-chave: Escrita de experiências de formação – Escrita autobiográfica – História da educação e literatura

ABSTRACT

THE SELF-READINGS OF LIFE AND THE WRITING OF FORMATION EXPERIENCES

This paper investigates paths to the appropriation of formation experiences, mainly related to schooling, which are described in autobiographical works published in Brazil, between the end of the XIX Century and the 1970's decade. We consider that the autobiographical writings express personal relations with the school and in this sense could be useful as sources to history of education, because they shelter a different dimension of signification, as individual interpretations of the social process. In other words, it refers to the meanings that are built by the person who experiences the school life and/or reconstructs his/her formation path. Theoretical questions as the relations between memory and history or self-writing and self reinterperation, and also between social motivations and autobiographical writing must be considered when we take such texts to integrate the production of the history of education.

Keywords: Autobiographical writing – History of education and literature

* Professora titular e livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Endereço para correspondência: Avenida da Universidade, 308 – 05508-040 São Paulo, SP. E-mail:

O texto apresentado¹ investiga formas de apropriação das experiências de formação, principalmente escolar que são descritas em obras autobiográficas publicadas no Brasil, entre o final do século XIX e a década de 70 do século XX.² Parte-se do reconhecimento de que a escrita das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola pode ser útil como fonte para a elaboração da história da educação, uma vez que tais produções, diferentemente de outros documentos, aportam uma dimensão diversa de significações, traduzindo as configurações individuais de processos sociais. Trata-se dos sentidos atribuídos pelo sujeito que experimenta a vida escolar e/ou reconstrói suas trajetórias de formação. Questões teóricas, como as das relações entre memória ou história ou, entre escrita de si e reinterpretação de si ou entre motivações sociais e escrita autobiográfica, merecem consideração ao se examinar tais obras, na perspectiva de integrá-las à própria produção da história da educação.

Se, por um lado, a consideração de tais fontes de informação colabora para que se construa uma “história das relações com a escola”, dando a ver processos de interpretação pessoal das experiências, também sugere questões relevantes para os que se interessam pela escrita em primeira pessoa e pelo próprio caráter formador dessa escrita. Para professores, como para alunos, a vida no interior da escola, tanto quanto a vida externa que a ela se associa pelo peso das exigências impostas pela mesma instituição, constituem experiências bastante específicas, cujos sentidos são construídos e apropriados de várias formas. Conhecer melhor esses sentidos pode auxiliar no estabelecimento de uma compreensão de saberes e práticas ou de uma cultura escolar (JULIA, 1995), pontuando a dimensão de informações advindas da legislação, dos conhecimentos especializados, dos periódicos, manuais e documentos em geral pelo confronto desses com uma fonte que, na origem, buscou expressar a apreensão individual da experiência. Evidentemente, não se considera o fato de tais fontes terem, por si, força para permitir a elaboração de quadros históricos sobre a educação no pe-

ríodo, mas, sim, que constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos sentidos construídos e das formas de apropriação da vida escolar.

No território específico da história da educação, a inclusão dessas fontes participa de um movimento de renovação de opções teórico-metodológicas e temáticas, característica das duas últimas décadas, no caso da produção em Língua Portuguesa. Pode-se facilmente observar a presença forte do recurso a fontes memorialísticas, literárias ou autobiográficas como elementos significativos para o conhecimento da educação em períodos diversos.³ Tal recurso propõe-se a entender tais fontes pelo que possuem de “caráter indiciário”, sem deixar de problematizar seu uso no que tange às dificuldades quanto às generalizações e/ou quanto ao seu estatuto informativo. Exemplo dessa preocupação foi expresso por Lucien Bély, em seu “L’élève et le monde – Essai sur l’éducation des lumières d’après les memoires autobiographiques du temps” (1981), no qual discorreu sobre a riqueza e os desafios impostos por esse interesse ao indagar-se sobre se e como as memórias autobiográficas poderiam contribuir para o nosso conhecimento da educação (no caso do seu trabalho, especialmente a educação do século XVIII, na França). O caráter polêmico dessa contribuição é também sublinhado por ele:

As lembranças são armadilhas. De uma parte esses casos individuais, ainda que numerosos, não permitem nenhuma generalização, a indução permanece sempre em perigo. De outra parte, a história dessas consciências é toda feita de subjetividade, isso é o que leva o leitor a reviver esses relatos, mais do que a criticá-los. Mas, ao

¹ Trabalho apresentado no VIII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita, realizado na Universidad de Alcalá em julho de 2005.

² Integra-se essa análise ao projeto de pesquisa intitulado *Por uma história das relações com a escola: um estudo sobre as apropriações das práticas da vida escolar no Brasil (1980-1971)* (CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

³ Relativamente a essas fontes cabe lembrar que, dentre as primeiras análises sistemáticas de escritos memorialísticos de professores no Brasil, destaca-se a contribuição de Dislane Zerbinatti Moraes (1996).

mesmo tempo, é o que faz toda riqueza desses documentos, eles liberam indícios para uma história, senão das mentalidades, pelo menos dos sentimentos, aí residem sua atração e seu interesse (BÉLY, 1981, p.4).

Decerto, um conjunto de outras e ásperas questões se impõem e esse mesmo autor é arguto ao não se esquecer de sublinhar as especificidades do lugar do narrador do texto autobiográfico – problema abundantemente estudado pela teoria e crítica no campo da literatura – e o fato do texto memorialístico reconstruir, a partir de um lugar do presente, as impressões do passado (LEJEUNE, 1975 e 1986, e ALBERT, 1995).

Dentre os textos reunidos por Martine Chaudron e François de Singly (1995), destaca-se o de Jean-Pierre Albert: “Etre soi: écritures ordinaires de l’identité” (p.45-58) que chama a atenção para a maneira pela qual a escrita é posta a serviço da constituição de uma identidade pessoal, corporativa ou local. Porém, mais do que isso, o autor assinala que “a escrita supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua aptidão para reforçar ou constituir a consciência de si do escritor...” (p.46). Albert lembra J. Goody, para quem “a escrita permite ao pensamento atingir um grau de elaboração lógica e de reflexividade inacessíveis somente pela expressão oral...” (p.46). De fato, e para muitos autores, como o quer Albert, “A escrita aparece como um meio privilegiado de tomada de consciência e libera nosso pensamento em sua forma mais elaborada”. Quando nos tomamos como objeto dessa experiência reflexiva, revelamo-nos em muitos sentidos a nós mesmos e fazemo-nos existir sob um aspecto particular. Decerto e magistralmente, os textos de Philippe Lejeune dão conta das peculiaridades e implicações da escrita autobiográfica.

Sem dúvida, a questão de saber por que as pessoas escrevem a própria vida já foi objeto de interesse de muitos estudos. O colorido especial que a questão ganha no domínio dos estudos educacionais deve-se, talvez, ao fato de que as experiências de formação relatadas em obras literárias e/ou memorialísticas sugerem,

ao mesmo tempo, elementos que permitem entender os efeitos dos processos de vinculação de valores, dos procedimentos e práticas de escolarização e das formas pessoais de incorporação do mundo social a um universo individual. Por mais não fosse, já se teria o suficiente para dotar de significação o recurso às tais obras para a melhor compreensão dos investimentos educativos. Testemunhos inequívocos da tentativa do entendimento de si, os escritos que instauram “as leituras da própria vida” estruturam-se desde Santo Agostinho e Rousseau como textos que ambicionam e conseguem fornecer elementos generalizáveis nos quais os leitores atentam também para si próprios. Um exemplo bem claro do encontro desses elementos numa obra autobiográfica pode ser localizado no primeiro volume da autobiografia de Elias Canetti (1993) – *A língua absolvida* – que, reconhecendo o caráter estruturante das experiências primeiras da infância, encontra o fio condutor de sua narrativa (e vida) nesse tempo primeiro da experiência na Bulgária. “Dificilmente conseguirei dar uma idéia do colorido daqueles primeiros anos em Ruschuk, de suas paixões e de seus terrores. Tudo o que me aconteceu mais tarde já havia acontecido alguma vez em Ruschuk.” (p.13) É possível situar no interior da obra de Canetti os ritmos dessa estruturação de si, produzida literariamente como rememoração ou como trabalho de compreensão. E é acerca da vida escolar que chegam do texto reflexões, sem dúvida, esclarecedoras dos sentidos das relações pedagógicas e das formas de apreensão dessas pelos alunos. Sobre os professores, Canetti escreve trechos que valem ser relidos: Observe-se que, como configuração, por excelência, da unicidade de sentido e esforço extremado da tentativa de imposição da forma inequívoca, ordenada e disciplinada, grande parte de seus representantes talvez não visse com prazer o fato de que a figura do professor que mais fala ao autor seja a de Witz, o professor de História. Um homem que:

... sempre procurava e jamais encontrava (...) não sabia o que fazer, como viver (...) nem sequer sabia para onde ia, voltava-se ora para este, ora

para aquele; só tinha uma certeza, ele queria ser instável, e, por mais que isto me atraísse, pois era dito com suas próprias palavras, por sua boca, me deixava maravilhosamente confuso – mas para onde eu o seguiria? (CANETTI, 1993, p.277-278).

Sem dúvida alguma, é o gênio conhecido de Canetti que lhe permite amar também uma alternativa que ele considera diametralmente oposta – a de Karl Beck, o professor de Matemática – com sua maneira “tenaz e disciplinada de ensinar”.

Partindo-se de uma área talvez muito pequena, sobre a qual não se tem dúvidas, segue-se com determinação numa única e mesma direção, sem perguntar aonde se quer chegar, renunciando a olhar para a direita ou para a esquerda, avançando para um alvo sem conhecê-lo, e enquanto não se dá um passo em falso e se conserva a correlação entre os passos, nada nos acontece, e chegamos ao desconhecido – pois é a única maneira de conquistar *gradualmente* o desconhecido (CANETTI, 1993, p.273).

Com Witz:

... não se caminhava para a frente, mas estava-se ora aqui, ora acolá; não se tinha um alvo em mira, nem sequer uma meta desconhecida; é certo que se recebia muitas informações, mas mais do que ser informado, adquiria-se uma sensibilidade para aquilo que fora descartado ou para o que ainda permanecia oculto. Ele fortalecia sobretudo o gosto pela transformação, quanta coisa existia de que não se tinha idéia, e bastava que a gente ouvisse falar naquilo para que se *tornasse* aquilo (CANETTI, 1993, p.273).

Convém lembrar, não sem certa impaciência, algumas recomendações pedagógicas, em voga há muito tempo: racionalize-se o trabalho do professor, estabeleçam-se objetivos claros, é preciso que se saiba onde se quer chegar, é preciso levar os alunos a compreenderem bem e responderem claramente às questões, e tantas outras providências semelhantes. Não é à toa que a pedagogia, ou melhor, os pedagogos se comprazem em dizer isto de muitas formas, em muitas linguagens e com várias justificativas: o simples senso comum não “convence” e embora “convencione” não delimita um campo privado de investimentos e produções. Os bons

efeitos de tais providências ordenadoras não se ocultam, ao contrário, exibem-se cruelmente na situação de alunos universitários que só pedem clareza e objetividade, sistematização e uma “visão geral” e que indagam quase solenemente: “qual é a solução proposta pelo autor?”, diante de qualquer texto que não lhes diga o “que fazer”, de vez que os textos pedagógicos parecem dever ser feitos para isso, ou de vez que a experiência escolar já lhes mostrou o modo “certo” de compreender. Pequena vingança contra a pedagogia, a novela de Miguel de Unamuno (1967), *Amor y pedagogia*, ironicamente destrói o sonho da “ciência educativa”, contando onde vão dar tais ilusões. Os pedagogos não o lêem.

Na leitura do primeiro volume da autobiografia de Canetti encontram-se elementos que, certamente, permitem pensar a pluralidade de sentidos das experiências de formação, refletir sobre a instituição escolar enquanto lugar de homogeneização dos comportamentos e sobre o espaço aberto para as diferenças nas relações entre os indivíduos. Reconstituir isso, fazendo a rememoração de sua história pessoal, leva o autor a tentar o maior número possível de inclusões: de experiências agradáveis ou desprazerosas, de figuras respeitadas ou não dos professores; e o que fazem cruzar seguidamente a história lembrada com a interpretação dos sentidos que atribui a essa história. Sobre a multiplicidade de figuras dos professores, que lhe traz a recordação de sua vida escolar, diz:

... é a primeira diversidade de que se é consciente na vida (...) a alternância dos personagens, um após outro, no mesmo papel, no mesmo lugar e com a mesma intenção, portanto eminentemente comparáveis – tudo isso, em seu efeito conjunto é outra escola, bem diferente da escola formal, uma escola que ensina a diversidade dos seres humanos; se a tomarmos um pouco a sério, resulta a primeira escola em que conscientemente estudamos o homem” (CANETTI, 1993, p.174).

Não se pode deixar de atentar para o fato de que ler Canetti, na situação d’*A língua absoluta*, permite multiplicar as sugestões sobre o tema da educação, mas, além disso, permite

justamente acompanhá-lo cruzando a história do menino – vítima do “método pedagógico” da mãe que lhe ensina alemão ou daquele que deseja exibir seus conhecimentos na escola e, por isso, é repreendido – com a do adulto que procura o lugar que cada um desses acontecimentos ganhou na constituição de si próprio.

Walter Benjamin (1985) faz alusões férteis sobre o trabalho de recuperar a própria história, ao falar de Proust: “Nem tudo nessa vida é modelar, mas tudo é exemplar”. E prossegue:

... o importante para o autor que rememora não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? (...) Não seria esse trabalho de rememoração espontânea em que a rememoração é a trama e o esquecimento a urdidura, o oposto do trabalho de Penélope, mais que sua cópia? Pois aqui é o dia que desfaz o trabalho da noite. (BENJAMIN, 1985, p.37)

Para o seu trabalho de rememoração e esquecimento, Canetti escolhe a via direta da autobiografia e para ele também podem valer as observações de Benjamin: nem tudo é modelar, mas certamente exemplar. Pois não é ele que obriga seu texto a falar simultaneamente a trama e a urdidura de sua história? Seu relato afirma e reitera escolhas sem deixar de aludir aos sentidos do que foi recusado, mostrando assim como se faz sua atenção para o mundo. E é talvez, no modo como se constrói essa atenção e se a expressa na rememoração da sua experiência escolar, que se pode melhor encontrar os elementos sugestivos para o tema da educação.

Tal como a obra de Canetti, passíveis de serem incluídas na categoria dos “romances de formação” ou integrarem as obras autobiográficas e memorialísticas, numerosos são os textos da literatura brasileira cuja marca de escrita principal é permitir a reflexão do autor sobre seus próprios itinerários. Para a via de compreensão aqui sugerida, são a última década do século XIX e as primeiras décadas do século XX, no Brasil, e a instauração do projeto republicano que assistem à proliferação dessa produção literária. Incluem-se entre tais escritos

os esforços autobiográficos de professores, categoria peculiar em que se mesclam rememorações da própria vida e formação a considerações sobre o sentido da profissão docente e eventualmente acrescem-se justificativas da escrita e da obra como contribuição à formação das novas gerações.

Extremamente variada, a produção dos professores nesse domínio tem constituído objeto de interesse crescente para os que se dedicam à história da educação. Mas não apenas. Observe-se igualmente que o interesse por tais escritos acompanha-se hoje, de modo simultâneo, por um interesse pelo “testemunho de si”, de modo geral, e pela atenção para com as dimensões pessoais e biográficas de formação como processo escolar. A esse mesmo propósito a idéia de estudar os modos de relação com a escola e as conseqüentes incorporações dessas experiências pode evidenciar elementos esclarecedores acerca do ensino e das instituições por ele responsáveis. De fato, ao buscar depoimentos na literatura, nas biografias e nos relatos de formação intelectual, de alunos e de professores, pode-se tentar compreender a diversidade das relações instauradas com a escola e os conhecimentos em diferentes momentos da vida dos sujeitos. Pode-se mesmo, a partir daí, tentar entender a natureza das articulações entre as experiências escolares iniciais e as formas de exercitar o trabalho. Observe-se ainda, antes de nos determos nas peculiaridades das produções brasileiras, as observações seguintes.

No livro em que narra suas memórias, intitulado *O amor dos começos*, Jean-Baptiste Pontalis (1988) descreve, no primeiro capítulo, como se dá sua iniciação na escola e as conturbadas relações que experimenta com a linguagem, os professores e o conhecimento. Fala de um turbilhão que arrasta a criança de cinco anos, pela primeira vez levada à escola. As primeiras frases de seu livro expressam o significado dessa experiência: “Tenho que começar pelo curso H. É que vejo nele a origem dos meus tormentos, pelo menos do que será aqui meu objeto: o amor e o ódio pela linguagem” (p.13). Mais adiante, na mesma página: “Assim vou

começar pelo curso H. Até então tinha sossego. Foi lá meu martírio”. O autor evoca a sua vontade de não falar, do prazer infantil que experimentava em guardar silêncio e do sonho daquele tempo, que era escolher uma profissão na qual não fosse preciso quase falar. O psicanalista, autor de *Vocabulário de psicanálise*, reflete então:

E hoje, no entanto, toda a minha atividade profissional, que eu quis diversificada, diz respeito unicamente à linguagem: exerço a psicanálise, edito livros e uma revista, leio manuscritos, escrevo de vez em quando, às vezes traduzo. Eis-me assim, mais que a maioria, um homem ocupado, em terrenos diferentes, por um mesmo objeto: as palavras” (PONTALIS, 1988, p.13-14).

O primeiro capítulo do livro chama-se “O amor pelo colégio”. Nele, seu autor mencionará também outro início que não o curso H: “As coisas mudaram radicalmente com a entrada no Lycée Pasteur” (p.20). E, mais adiante, refletindo sobre a infância, diz:

Há trechos inteiros que não suscitam em mim nem saudade nem emoção. Ou se nostalgia existe, ela é de uma natureza bem particular: é, tratando-se do colégio, a de um mundo fechado, ao mesmo tempo minuciosamente ordenado e, no interior deste fechamento, desta ordem, desta economia regulamentada, permeado por uma vida extraordinariamente aberta, móvel e múltipla... A diversidade, eu a encontrava tanto em nossos professores quanto em meus colegas... (PONTALIS, 1988, p.21).

E, por fim, ao comparar o curso H e o colégio, ele lembra que “no colégio em vez de submeter-me às arbitrarias regras do jogo, eu via nessas regras um jogo” (p.26). Na história de Pontalis, a iniciação só se torna feliz quando ele encontra sentido no jogo dos comportamentos, da língua e do conhecimento, enfim, do mundo escolar, e atinge o apogeu quando ele se vê capaz de compreender a lógica da disciplina e das disciplinas na escola.

Talvez valha a pena lembrar, como o faz Boaventura Souza Santos (1987), o caráter autobiográfico dos escritos científicos, que pode ser capturado mesmo nas palavras de Descar-

tes, quando afirma no *Discurso do método*: “gostaria de mostrar, neste Discurso, que caminhos segui; e de nele representar a minha vida como num quadro, para que cada qual a possa julgar e para que, sabedor das opiniões que sobre ele foram expendidas, um novo meio de me instruir se venha juntar àqueles de que costume servir-me” (p.53). Para o autor, que retoma Descartes, a dimensão autobiográfica comparece, hoje, na ciência associada a novos modos de sobrevivência. Ele sinaliza que esta se associa “a uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una ao que estudamos” (p.53). Em algum sentido para ele “todo conhecimento científico é auto-conhecimento” e, por conseqüência, todo desconhecimento é auto-desconhecimento. A consideração de tais idéias aqui deve servir para que uma vez mais se lembre os motivos da escrita autobiográfica. Ao participar da intenção de explicitar-se a si próprio numa obra de caráter memorialístico ou literário, freqüentemente aspira-se a produzir um conhecimento da realidade social e das ações humanas, de algum modo generalizável.

No quadro das produções literárias brasileiras desde o século XIX, principalmente, encontram-se obras que, nesse período, afirmam as características da “literatura confessional”, fiel às novas expressões modernas nas quais os sujeitos filiam a compreensão de si às narrativas que proporcionam uma espécie de ancoradouro para o entendimento e a justificação de seus atos. Há obras cuja presença é bastante recorrente quando se pretende procurar relações entre “a escrita de si” e as questões ligadas à formação.

Tal é, por exemplo, o caso do livro de Raul Pompéia, *O Ateneu*, editado pela primeira vez em 1888 e que apresenta as experiências de vida escolar de Sérgio, um menino que vivia no Rio de Janeiro. Muito já foi dito sobre a obra e o retrato que esta mesma oferece da dinâmica no internato de um colégio, na apreensão de um menino de dez anos. Nomeado por seu autor como “uma amarga crônica de saudades”, o livro permite testemunhar significativos momentos de uma história de forma-

ção desde antes da escola, nas experiências que nomeia como as do “aconchego placentário da dieta caseira” até os episódios nos quais são dados a conhecer o melhor e o pior da vida no internato. Raros são os temas da formação e da escolarização que não se encontram mencionadas na obra. Evidentemente, o que se pode apreender da obra refere-se tanto a informações sobre o funcionamento das instituições escolares no período imperial brasileiro quanto os indícios dos sentidos que os sujeitos conferem a processos e experiências formadores. Nesse aspecto o que está em jogo, é certo, não é uma questão da veracidade dos relatos ou de seu caráter ficcional.

A este propósito, o estudo de Antonio Viñao Frago, “Las autobiografías, memorias e diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos” examinou extensivamente as possibilidades de recurso a tais fontes, as suas características internas e as relações entre tais textos e a construção dos argumentos histórico-educacionais. No estudo de Viñao apresenta-se ainda uma alternativa de diferenciação dos diversos tipos de literatura ligada à memória. De acordo com ele e para os fins de sua análise, embora sejam de grande interesse para os historiadores “as novelas, obras de teatro ou relatos que versam ou têm por tema central algumas instituições determinadas ou atividades educativas (...) os anos de infância, adolescência e juventude”, ele concentra sua atenção nas autobiografias, memórias e diários em sentido estrito. Adverte, no entanto, que o “limite entre a novela autobiográfica e a autobiografia ‘novelada’ é, muitas vezes, impreciso, a não ser que se remeta às intenções ou vontades do autor” (2000, p.83). As observações são importantes quando se atenta para a multiplicidade de obras que aportam referências às dimensões autobiográficas, propõem-se incursões memorialísticas ou visam a registrar experiências vinculadas à formação.

No caso brasileiro, embora não se possa ainda formular uma tipologia dessas obras, vez que sua localização e identificação ainda está em curso, pode-se reconhecer a abundância de informações advindas das obras literárias que

retomam experiências de formação e foram produzidas por escritores que escreveram outros livros e as autobiografias de intelectuais, escritores, artistas e professores nos quais o tema aparece. O interesse trazido por esses escritos está justamente na possibilidade de compreender como são vividas e traduzidas as experiências ligadas ao aprendizado formal e informal, na escola como em outras instâncias. Mas, o interesse é principalmente pela tradução dos significados e formas de viver a escolarização, daí a idéia de uma “história das relações com a escola”.

Tanto quanto *O Ateneu*, de Raul Pompéia, em obras como *Infância*, de Graciliano Ramos, literato bastante reconhecido no país, pode-se encontrar a reconstrução das memórias do menino, que narra desde as suas experiências inaugurais com o aprendizado das letras, sob a direção enérgica e quase violenta do pai, passando pelas intervenções mais amenas da mãe e de uma das irmãs até chegar o momento de ser acolhido na escola. Também aí, segundo seu relato, pleno de referências às ressonâncias emocionais, o aprendizado era sofrido.

A atenção para com a literatura autobiográfica produzida, especialmente por professores, aporta uma contribuição da mesma natureza, mas acresce-se pela dimensão ligada ao trabalho. Não só estão em cena, nessas produções, os sentidos atribuídos às experiências de aprendizado, formação e escolarização, mas também aquelas relacionadas à escolha e experiências do exercício de uma profissão. Desentranha-se da escrita dessas obras modos de seleção com o trabalho, representações, valores e decisões que impregnam a orientação da vida escolar, além de elementos úteis para que se compreenda a história da profissão dos professores.⁴

Da leitura da produção memorialística desses profissionais configuram-se linhas narrati-

⁴ Relativamente à análise e comparação de escritos autobiográficos de professores, cabe referir a análise de Paula Perin Vicentini e Carla Marisa Rodrigues (2004), no qual se buscou examinar distâncias e proximidades entre os modos de referência à profissão presentes em algumas obras produzidas na primeira metade do século XX.

vas que se integraram progressivamente aos modos de propor a formação e trabalho no campo educacional. Por que os professores escrevem suas memórias? Pois bem, para além da motivação mais intensa e partilhada pelos vários tipos de escrita autobiográfica, aquela que diz respeito à auto-compreensão ou à esperança de uma reinterpretação de si mesmo ou até mesmo às dimensões formadoras dessa escrita, talvez essa literatura se ofereça como a possibilidade de expressão artística que se põe ao alcance desses profissionais. Por outro lado, não deixa de ser significativa a aproximação entre esses esforços de compreensão de si e o próprio trabalho educativo, em vários sentidos o trabalho de formação é também um trabalho de / com memórias e narrativas. E essa aproximação não pode passar despercebida ao se falar da escrita dos professores. Mas, de qual memória articulada à formação se pode falar nessas condições? Talvez, de uma relação com o passado que, como sustenta François Dosse (2001), a propósito das exigências de trabalho semelhantes demandadas ao psicanalista e ao historiador, nos levam a considerar, na tarefa pedagógica, o lugar *sui-generis* da intervenção. A propósito das atividades da análise e da história, diz ele:

O historiador, assim como o analista, está diante da mesma aporia. Nenhum dos dois pode ressuscitar o passado a não ser por meio da medição de seus vestígios. É tão impossível ao analista ter acesso ao real quanto é impossível ao historiador ressuscitar a realidade do passado. Ambos precisam segurar as duas extremidades da cadeia: a realidade externa e seu impacto interno, para tentar abordar seu objeto” (p.293).

Entendida a formação, assemelhando-se, aliás, à maioria das intervenções na área das ciências humanas, na ordem das possibilidades do sujeito construir narrativas que assegurem a autonomia das suas relações entre “a realidade externa e seu impacto interno”, a tarefa pedagógica percorrerá esse estreito espaço da constituição das memórias coletivas e individuais e da renovação dos relatos capazes de assegurarem a vida social.

É evidente que, desses investimentos de formação participam tanto as iniciativas de elaborar uma história da educação atenta às suas relações com as narrativas memorialísticas e reflexivas sobre a sua própria condição de relato, quanto participam as iniciativas que propugnam pela retomada das experiências de vida ou histórias dos sujeitos nos processos pedagógicos. Dessa última alternativa fazem parte os esforços de produção das histórias de vida escolar, narrativas ou relatos de formação, exercícios de reflexão sobre itinerários vinculados aos processos educacionais que, no âmbito do preparo para a docência têm sido férteis ao potencializar o desenvolvimento de uma atenção arguta para com as várias dimensões das relações pedagógicas, da vida escolar, do desenvolvimento da autonomia intelectual e da constituição de projetos individuais e coletivos.

A idéia central que sustenta as apostas no recurso às narrativas memorialísticas como dispositivos de formação parece ancorada no reconhecimento, bem expresso, por alguns autores, a propósito do papel nuclear do relato na constituição do sujeito:

Uma parte relevante da filosofia atual – sob diversos ângulos – tem fundamentado conceitual e epistemologicamente a narratividade, ao entender a vida como um relato, sujeito à contínua revisão. A metáfora básica empregada por esses enfoques narrativos derivada da literatura e da hermenêutica é que as pessoas são “tanto escritores como leitores do seu próprio viver” (BOLÍVAR, 2001, p.88).

Para tais posições, uma das teses centrais “é entender a vida como um texto (mental, escrito ou falado) que nos relatamos a nós mesmos ou aos outros” (BOLÍVAR, 2001, p.89) e submetemos sucessivamente à exegese, interpretação e reformulação. Sem que se partilhe extensivamente o pensamento de Paul Ricoeur, sabe-se que subjacente a tais teses sobre a narratividade, permanecem seus argumentos explanados de modo exemplar entre outras obras em *Soi-même comme un autre* (1990) pela sua *Autobiografia intelectual* (1997).

Na perspectiva descrita e tendo presente o caráter das relações entre memória, narrativa

e escrita autobiográfica, no que tange às produções dos professores, no ensaio “‘Minha vida daria um romance’”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores” busca-se dar conta de evidenciar as contribuições desses materiais para a análise aqui proposta (CATANI; VICENTINI, 2003). Observe-se que, do exame de dois livros escritos por professores que terminaram a sua carreira como inspetores do ensino – *Memórias de um mestre-escola*, de Felício Marmo (1974), e *Reminiscências de um professor aposentado*, de Afonso Sette (1973) – e dois de professoras que passaram a maior parte da vida profissional na sala de aula: *Memórias de uma mestre-escola*, de Felicidade Arroyo Nucci (1985) e *Uma vida no magistério*, de Botyra Camorim (1962). Coincidentemente, os professores aposentaram-se antes da década de 1940, ao passo que as duas professoras atuaram no sistema educacional paulista durante o mesmo período – entre os anos 30 e 60 do século XX –, presenciando, dessa forma, as mudanças concernentes às práticas reivindicatórias da categoria que, a partir do final dos anos 1950, passou a protestar contra os baixos salários e as péssimas condições de trabalho mediante a realização de passeatas e atos públicos que procuravam afirmar a imagem do docente como um profissional (não mais um sacerdote) que deveria ser bem remunerado.

Os escritores-professores privilegiam nessas obras o início na profissão e constroem quadros significativos de suas relações com os alunos e as comunidades onde trabalharam. Sem retomar aqui o conjunto das especificidades de cada uma das obras, vale assinalar que os relatos masculinos, publicados quase no mesmo período (1973 e 1974), caracterizaram-se pela descrição de métodos pioneiros e por um certo silêncio com relação às dificuldades da profis-

são, talvez decorrente dos postos que seus autores alcançaram no magistério, contrastando com as narrativas femininas que, embora tenham reiterado a importância da profissão em suas vidas, evidenciaram uma tentativa de interferir na realidade de formas distintas.

Enquanto Botyra Camorim, na obra mais antiga analisada aqui (1962), ao privilegiar a descrição dos sacrifícios que marcaram a entrada na profissão, deixava entrever a sua intenção de alterar a atitude dos “maus inspetores de ensino” e de denunciar as péssimas condições de trabalho existentes nas escolas isoladas, Felicidade Nucci, cuja autobiografia foi publicada em 1985, ao constituir uma narrativa rica do ponto de vista da descrição de seu cotidiano em sala de aula, buscava conformar as práticas das jovens professoras por meio de seu exemplo e da tentativa de produzir um diálogo entre passado e presente e de, assim, conciliar o tempo da escrita com o do exercício da profissão, comentando, por exemplo, a existência de um programa de educação sexual na televisão e recordando-se de sua atitude diante de um comportamento abusado de um aluno de outrora.

A integração das referências a tais obras, nesse momento, busca permitir que se chame a atenção para os modos pelos quais os professores-escritores ordenam suas memórias e produzem assim a compreensão de suas vidas. Produzem-se peças de escrita em que eles, como representantes autorizados da transmissão das habilidades de escrever, mas confinados num espaço social que os define como “servidores remotos do saber”, no dizer de alguns, operam entre os esforços de dotar de sentido pessoal e coletivo o seu trabalho, de testemunhar a relevância da ação educativa e de instaurar para si uma auto-representação legítima e reconhecida (a do escritor).

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Jean-Pierre. Être soi: écritures ordinaires de l'identité. In: CHAUDRON, M.; SINGLY, F. (orgs.). *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou, Bibliothèque Publique d'Information, 1995. p. 45-58.
- BÉLY, Lucien. L'élève et le monde: essai sur l'éducation des lumières d'après les mémoires autobiographiques du temps. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, Paris, v. 28, n. 1, janv./mars., 1981.

- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. *Obras escolhidas*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1.
- BOLÍVAR, A; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfica: narrativa en educación – enfoque e metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.
- CAMORIM, Botyra. *Uma vida no magistério*. São Paulo: Saraiva, 1962.
- CANETTI, Elias. *A língua absolvida: história de uma juventude*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166.
- CHAUDRON, M.; SINGLY, F. (orgs.). *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou, Bibliothèque Publique d’Information, 1995.
- DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Ed.UNESP, 2001.
- JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. In: NÓVOA, A; DEPAEPE, M; JOHANNINGMEIER, E.V. *Paedagogica Historica: Internacional. Journal of the History of Education, Suppl. Series, Gent, v. 1, p.353-382*, 1995.
- LEJEUNE, Phillipe. *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.
- _____. *Moi aussi*. Paris: Éditions du Seuil, 1986.
- LICE, Dora. *O calvário de uma professora*. São Paulo: Gráficas Irmãos Ferraz, 1928.
- MORAES, Dislane Zerbinatti. *Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores paulistas*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- MARMO, Felício. *Memórias de um mestre-escola*. São Paulo: Indústria Gráfica Bentivenha, 1974.
- NUCCI, Felicidade Arroyo. *Memórias de uma mestre-escola*. São Paulo, 1985.
- PASTOR, Raimundo. *Raboné, de colono a professor*. São Paulo: CPP, 1974.
- _____. *Alegrias, agruras e tristezas de um professor: recordações de Xiririca, Itanhaém, Iporanga e Vila Bela (1919-1926)*. São Paulo: CPP, 1970.
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Três, 1973.
- PONTALIS, Jean-Baptiste. *O amor dos começos*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. 23.ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- RICOEUR, P. *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1995.
- _____. *La mémoire, l’histoire, l’oubli*. Paris: Éditions du Seuil, 2000.
- _____. *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil, 1990.
- SANTOS, Boaventura Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.
- SETTE, Afonso. *Reminiscências de um professor aposentado*. São Paulo, 1973.
- UNAMUNO, M. *Amor y pedagogia*. Madrid: Magistério Español, 1967.
- VICENTINI, Paula Perin; RODRIGUES, Carla Marisa. Memórias de sala de aula: uma análise de autobiografias de professores. *Cadernos Prestige*. Lisboa: EDUCA, n.22, 45 p., 2004.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Las autobiografias, memorias y diarios como fuente historico-educativa: tipologia y usos. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 82-97, jan./jun. 2000.

Recebido em 30.05.05
Aprovado em 08.08.05

MOVIMENTOS E TEMAS DOMINANTES NOS PROCESSOS DE AUTOFORMAÇÃO DE A. S. NEILL

Elizabeth Santana*

RESUMO

O artigo reproduz parte do quarto capítulo da tese *Autoformação: caminho, compromisso e luta dos profissionais da educação* - uma pesquisa qualitativa que utiliza o método de estudo de caso e adota como fonte de informações a história de vida construída a partir de relatos autobiográficos. Relata as estratégias e recursos utilizados por Alexander S. Neill, fundador da escola de Summerhill, em seus processos de autoformação. Aponta os movimentos e temas dominantes na história do “pedagogo” e oferece elementos para uma comparação com a história de formação de outros professores e pedagogos. A análise é parte de um procedimento de triangulação de fontes para identificar a existência de pontos de convergência, de similaridades e permanências nos processos de formação vivenciados por profissionais da educação, em diferentes situações e em variados contextos culturais.

Palavras chaves: Autoformação – Formação de professores – História da educação

ABSTRACT

MOVEMENTS AND DOMINANT THEMES IN A.S. NEILL'S SELF-DEVELOPMENT PROCESSES

The article reproduces part of the fourth chapter of the thesis *Self-development: pathway, commitment and struggle of educational professionals* – a qualitative research that uses the method of case study and adopts as source of information, the history of life built up from autobiographic testimonials. It reports the strategies and resources used by Alexander S. Neill, the founder of Summerhill School, through his process of self-development. It points out movements and dominant themes in the history of the “pedagogue”, and offers elements for a comparison with the history of development of other teachers and educators. The analysis is part of a triangular procedure of sources which aims to identify the existence of points of convergence, similarities, and permanence in the development processes experienced by educational professionals in different situations and varied cultural contexts.

Key words: Self-development – Teacher development – History of education

* Mestre em Educação pela UFBA e Doutoranda da Universidade de Barcelona. Professora Adjunta do Departamento de Educação do Campus I – UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia. Endereço para correspondência: Departamento de Educação I - UNEB, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: ecsantana@atarde.com.br

1. Introdução

Apesar dos avanços observados nas três últimas décadas (BROCKETT e HIEMSTRA, 1991; CARRÉ, 1995; CARRÉ e MOISAN 2002), ainda há um grande caminho a percorrer para conhecer e explicar a autoformação. No limiar do século XXI, Brockett (2000) reafirma a necessidade de continuar os esforços para integrar os conhecimentos já construídos sobre aprendizagem autodirigida, desenvolver novos caminhos para mensurar autodiretividade e realizar estudos em uma perspectiva naturalística utilizando uma abordagem qualitativa.

É nesse esforço de ampliação de conhecimentos que a pesquisa *Autoformação: caminho, compromisso e luta dos profissionais da educação* se insere. Considerando estudos como o de Font-Harmant (1995) e Demol (1995) tomou como ponto de partida a suposição de que as razões declaradas, as estratégias e recursos utilizados e as circunstâncias que cercam o contexto de vida são elementos para reconstituir as lógicas adotadas pelos professores ao empreenderem processos de autoformação.

A preocupação com a autoformação em uma perspectiva sociológica, sem excluir as suas dimensões pedagógica e psicológica, recomendava o estudo de mais de um professor. A intenção foi investigar histórias de vida individuais para descobrir as pautas que, de modo geral, estão presentes na autoformação dos professores considerados como um grupo profissional.

Em tal propósito estava implícita a idéia de que “uma autobiografia contém, pois, elementos biográficos e coletivos. Ainda que sejam externos têm uma repercussão sobre a pessoa. São documentos de uma época, de uma situação social, de um grupo ou classe social e de um gênero determinado. É a vida de muitas vidas. (MIGUEL, 1996, p.26).

Como método, foi adotado o estudo de caso do tipo instrumental de acordo com a definição de Stake (1999, p. 16), uma vez que o objetivo principal não era a compreensão dos professores em si, mas ampliar o conhecimento existente sobre os processos de autoformação desse grupo profissional.

A existência de pontos de convergência, de similaridades e permanências nos processos de formação vivenciados por diferentes pessoas, em diferentes situações e em variados contextos culturais, foi uma preocupação desde o delineamento do projeto, o que implicou na adoção de uma perspectiva de triangulação de fontes, de modo a confrontar as histórias dos professores exemplares com outras histórias.

Considerando o ponto de vista sobre triangulação e validação de pesquisas qualitativas de autores como Stake (1999, p.94-101), foram investigados três grupos de casos – o das professoras exemplares, envolvendo quatro professoras, o das professoras de uma escola municipal da cidade de Salvador e o dos pedagogos ilustres que consistiu na análise das histórias dos pedagogos Célestin Freinet, Alexander A.S. Neill e Carl Rogers.

O caso dos pedagogos ilustres foi incluído no estudo com a pretensão de verificar se contextos culturais e períodos históricos diferentes implicam em diferenças substanciais nos processos de autoformação dos professores. Para esse caso, os dados foram levantados em textos autobiográficos ou biográficos.

Assim, a pesquisa adquiriu a característica de um estudo de casos múltiplos.

2. Fontes para a identificação dos temas e movimentos dominantes nos processos de autoformação de A. S. Neill

A história de Alexander Sutherland Neill, que serviu de base para identificar os movimentos e temas dominantes do seu processo de autoformação, foi construída a partir da sua autobiografia, que foi publicada originalmente em 1972, sob o título *Neill, Neill, Orange Peel*, que mereceu uma explicação do pedagogo.

Em uma nota introdutória redigida em 1972, data da publicação da edição inglesa, Neill conta.

Faz alguns anos, Hetney, um menino de Summerhill, caminhava murmurando: “*Neill, Neill, Orange Peel*” [Neill, Neill, casca de laranja]. A frase teve êxito e perdurou mais de vinte e cinco

anos. Atualmente os meninos me seguem cantando essas palavras, e minha reação habitual é responder-lhes: “Equivocaram-se de novo, não é *orange peel* e sim *banana peel*”.

Parece-me que essa rima resume bem a minha vida com as crianças. (NEILL, 1976, p.9, grifo do autor).¹

Neill republica sua autobiografia, aos 89 anos, cerca de 70 anos depois de ter iniciado, precocemente, a sua vida profissional como aprendiz de professor, e 51 anos depois de ter criado, na Alemanha, a escola que dá origem a Summerhill.

Além da autobiografia propriamente dita, escrita desde 1939 e não divulgada, foram levantadas informações complementares no primeiro livro escrito por Neill, *O Diário de um mestre*, publicado em 1915, e em cartas publicadas no *Times*. Os referidos materiais foram incorporados à obra autobiográfica, mas constituem capítulos independentes.

Trata-se de uma autobiografia marcada por muitas recordações de infância, através das quais Neill revela seus medos e inseguranças na idade infantil e na adolescência, principalmente em relação a seu pai, que também foi seu professor até a idade de quatorze anos, quando deixa de ser aluno para se tornar aprendiz de professor na própria escola onde estudou.

Para complementar o levantamento de informações foi utilizada ainda a obra *O Novo Summerhill*, uma compilação realizada por Albert Lamb, um ex-aluno de Neill.²

3. Os movimentos e temas

Todos esses materiais permitiram usar a própria voz do pedagogo para compor a sua história do nascimento, em 1883, até o ano de 1924, quando se instala em Summerhill. A partir dessa história, foram identificados três amplos movimentos que caracterizam o processo de autoformação de Neill.

O primeiro grande movimento é marcado pelo cultivo de um sentimento de insucesso escolar e nele se destacam os seguintes movimentos menores:

a) *Movimento de fragmentação da formação escolar e insucesso na infância e na adolescência.* Durante a infância, Neill teve dificuldades em avançar na escola, causando decepção aos pais que eram professores e valorizavam o sucesso escolar.

Aos quatorze anos, em razão dos seus fracassos e das finanças da família, que sofriam as conseqüências da manutenção do irmão mais velho na Universidade de San Andrés, é afastado da escola para assumir um emprego longe da casa dos pais, em Edimburgo, cidade distante de Kingsmuir, onde vivia.

Aí trabalha em uma fábrica de medidores de gás e mora com o irmão de dezesseis anos, que também trabalha na cidade. Sofre pelo afastamento de casa e de seu grupo de amigos.

Muitos anos depois, declara: “Pela primeira vez em minha vida conheci a nostalgia. Dedi-quei-me a escrever cartas cheias de queixas a minha família, até que finalmente minha mãe chegou e permaneceu dois dias”. (NEILL, 1976, p. 58).

Após sete meses, a família permite a sua volta para casa, onde junto com o irmão começa a estudar com a orientação do pai para prestar exames e ingressar na administração pública. Neill considera que “Comparado com o inferno de Edimburgo, estudar todo o dia em Kingsmuir me parecia o paraíso (...). Porém a história se repetiu: Não podemos nos concentrar”. (NEILL, 1976, p.58).

Depois de novo fracasso, é obrigado a assumir um segundo emprego no pequeno comércio de Forfar, próximo a Kingsmuir.

Eu odiava o negócio da venda de tecidos. Permanecia de pé desde as sete e meia da manhã até as oito da noite, depois devia percorrer três quilômetros de volta para a casa. Como usava botas pesadas, a articulação dos dedos (...) do pé inflamaram e gradualmente enrijeceram (estado em que se encontram atualmente). Meus dedos pioraram tanto que tive de abandonar o

¹ É nossa a tradução das citações retiradas das obras para as quais foram utilizadas edições em língua estrangeira.

² A escola de Summerhill ainda se encontra em funcionamento e atualmente é dirigida por Zoe Neill, filha de Neill. Para mais informações ver <http://www.summerhillschool.co.uk/>

emprego. Fiz isto com alegria e garanti a meu pai que tinha tomado juízo e me escravizaria para preparar os exames para a administração pública.

....

O antigo problema surgiu de novo. Minha concentração não havia melhorado nada e, pela terceira vez, meu pai se desesperou. (NEILL, 1976, p. 59-60).

Como uma forma de compensar os seus fracassos e a sua falta de inclinação para os estudos, a família providenciou a sua aceitação como aprendiz de professor na escola que seu pai dirigia, a mesma onde estudou.

Essa decisão significou o afastamento de Neill da escolarização formal e resultou em uma mágoa que ele expressa várias vezes em trechos como esse:

Com toda franqueza ainda não sei por que enviaram todos os meus irmãos à Academia. Clunie era sagaz [esperta, perspicaz], porém não recebia prêmios na escola, e minhas outras irmãs não fizeram nada academicamente importante.

Só eu comecei e terminei a escola em Kingsmuir. Isto foi uma desgraça, porque permaneci por demasiado tempo vinculado a meus antigos amigos e me impedi de confrontar [de considerar como igual] os rapazes mais refinados de Forfar; (NEILL, 1976, p. 22).

Os constantes fracassos de aprendizagem, o reconhecimento do desagrado que a sua falta de inclinação para os estudos causava aos pais, as discriminações que sofria em relação aos irmãos e os castigos físicos produzem sentimentos de insegurança, de medo e de falta de afeto em relação ao pai.

Neill cultivava durante a infância, a adolescência e juventude um sentimento de incapacidade de aprender.

Internalizou um sentimento de permanente insucesso escolar, que se torna evidente quando encerra a reflexão sobre a sua falta de acesso à academia, dizendo: “porém a academia não teria contribuído muito para a minha educação, pois, seguramente, eu ocuparia os últimos lugares em todas as classes”. (NEILL, 1976, p. 22).

b) Movimento voltado para o exercício de atividades de ensino, como aprendiz de professor, sem um sentimento de implicação

com a profissão docente - Aos quinze anos, Neill começa a sua aprendizagem de professor em uma escola multisseriada, que descreve assim:

... a escola de Kingsmuir era um edifício de dois cômodos que se dividia em duas salas de aulas, uma grande e outra pequena. Na sala grande meu pai ensinava aos alunos, desde os do quarto grau até os que haviam passado ao sexto ano. A ‘senhorita’ ensinava aos menores na sala menor. (NEILL, 1976, p. 23).

Como aprendiz do pai, vai trabalhar, portanto, na sala dos alunos maiores.³ E, pelo que descreve nesse período, teve sobretudo a vivência do manejo de uma classe multigraduada, da condução de atividades diferenciadas para cada um dos graus e da colaboração dos alunos mais adiantados na gestão dos trabalhos na sala de aula (p.13).

Neill mantém-se em contato com a prática pedagógica do pai, como aluno, na infância e pré-adolescência e, entre os 15 e os 19 anos, como aprendiz de professor.

Assim, essa foi a única prática que conheceu durante uma boa parte da sua vida. Para Neill, nesse período, aprender é reproduzir a forma de ser professor a partir da prática de seu pai. Não há referências a contatos individuais ou grupais com colegas e com outros professores durante a fase de aprendiz de professor. As lembranças da época de aprendiz se perderam (**Figura 1**). O pedagogo escreve:

Não recordo bem minha época de aprendiz de professor, porém, nas fotografias dos grupos escolares, apareço de pé, muito rígido e com um colarinho duro muito alto. Minha posição era

³ De acordo com Neill, segundo as normas vigentes, o aprendiz de professor podia submeter-se a um primeiro exame, junto ao inspetor escolar, depois de dois anos de trabalho. Ao final de quatro anos, o aprendiz podia fazer um exame para ingressar na Escola Normal. Se era aprovado, com uma qualificação de primeira classe, passava automaticamente a ser um normalista e estudava dois anos em Glasgow ou em Edimburgo. Quando havia vagas suficientes, o aprendiz que obtinha uma qualificação de segunda classe também podia frequentar a Escola Normal. Uma qualificação de terceira classe impedia totalmente de ter acesso à Escola Normal e impossibilitava a ascensão na carreira. Ao final de quatro anos como aprendiz, Neill obteve uma qualificação de terceira classe, causando uma nova decepção ao pai.

difícil porque devia estar ao lado da autoridade quando ainda não tinha superado meu desejo

de brincar. Meu papel era de um jovem rapaz que simulava ser homem. (NEILL, 1976, p.61).



Figura 1. Neill em sua fase de aprendiz de professor.

Fonte: Disponível em: http://www.summerhillschool.co.uk/pages/photo_gallery.html

Acessado em: 22 jan. 2005

Como um fator que interfere na recordação, deve-se considerar o medo do pai, que sentia na vida familiar e escolar, e que também esteve presente em toda a sua trajetória de aprendiz, como revela o trecho abaixo.

Para mim, é difícil lembrar esta época da escola, porém devia dar aulas para ajudar a papai, porque recorro que ensinava a pequenos grupos de meninos e meninas a ler mediante o método de ‘mirar e dizer o nome’ [sem olhar novamente]. Descobri que a melhor maneira de aprender é ensinar, (...). Creio que aprendi bem minha profissão porque imitei a meu pai e ele era um bom professor: sabia fazer o aluno pensar e não só enchê-lo de conhecimento. Eu ainda não conseguia agradar a meu pai, que se sentia inclinado a tratar-me mais como um aluno do que como aprendiz de professor. Embora não me castigasse fisicamente diante dos meus alunos, eu ainda tinha medo. (NEILL, 1976, p.60).

Além da construção de uma forma de ser professor pela imitação dos aspectos mais

positivos da prática pedagógica do pai, também vão sendo construídos, pela reprodução, sentimentos e procedimentos que ele só consegue abandonar ou minimizar muitos anos depois. Entre esses, estão a prática do castigo físico e o medo do inspetor constantemente lembrados.

Em geral, pode-se dizer que era uma escola feliz. Às vezes meu pai usava o cinturão, em especial quando se irritava com os tontos [com dificuldades de aprendizagem], porque seu salário dependia do número de estudantes de quinto ano que conseguiam passar de curso (...). À medida que se aproximava o dia da chegada do inspetor, meu pai se sentia cada vez mais descontente, os golpes [físicos] se tornavam mais frequentes e mais fortes. Por medo de ser acusado de favoritismo, castigava a seus filhos tão severamente quanto aos outros meninos, e eu recebia mais castigos (...). Por chamar-me Neill, devia manter-me longe dos meninos maus. (NEILL, 1976, p. 23).

Mais de cinquenta anos depois, em uma carta ao *TIMES*, datada de 6 de janeiro de 1967,

Neill afirma: “Meu pai tinha quatro grupos [alunos de diferentes graus] em uma sala. Apreendi meu ofício observando como ensinava. Apreendi o sistema com todos os seus defeitos e virtudes. Frequentemente me pergunto se com um título teria sido um professor melhor”. (NEILL, 1976, p.358).

Um segundo movimento corresponde à adoção de uma postura de autoformação ainda distanciada de uma intenção diretamente relacionada com o aperfeiçoamento das atividades de professor. Percebe-se, então:

a) Um movimento de construção de uma forma de ser, envolvendo a aprendizagem informal de conhecimento intelectual e cultural e de habilidades de convívio social. Trata-se de um movimento amplo que tem início no período de aprendiz de professor – entre os quinze e os dezenove anos, ou seja, de 1898 a 1902, e continua posteriormente.

Deste movimento fazem parte outros iniciados ainda durante a infância e que se mantiveram ao longo de sua vida ou em uma boa parte dela.

b) Internalização de um sentimento de incapacidade de aprender e mágoa por ser excluído da escolarização formal.

Vários trechos da autobiografia demonstram o reconhecimento do próprio fracasso escolar e um sentimento de exclusão em relação aos outros irmãos em vários aspectos da sua vida. A importância que ele mesmo atribuía a esse fracasso aumentava diante do valor que seus pais atribuía à escola como fator de promoção social. Segundo Neill, seus pais usaram a escolha da profissão de professor como estratégia para fugir da condição social que afetava suas famílias.

Todos meus tios trabalharam nas minas de carvão, mas meu pai era feito de um barro mais fino. Gostava de estudar e lhe enviaram para que se tornasse aprendiz de professor (...)

Minha avó (...) trabalhou como empregada doméstica (...). Não sei como minha mãe, sua única filha, se meteu a professora. Isso deve ter significado tremendos sacrifícios para a avó. Meu pai e minha mãe ensinavam na mesma

escola em Leith e ficaram noivos. (NEILL, 1976, p. 13).

Tendo usado o estudo como estratégia para mudar a sua condição, desejavam para Neill e seus outros filhos mais do que eles mesmos tinham alcançado.

A Academia de Forfar era o degrau para chegar ao ensino superior. Para meu pai, progredir na vida significava avançar nos estudos.

Devíamos ser profissionais e Willie [o irmão mais velho] nos indicava o caminho. Na Academia foi o primeiro em sua classe na maioria das matérias e recebeu uma medalha de ouro (...). Quando chegou a minha vez de ir para a Academia, se abstiveram de enviar-me. De toda a família só eu não frequentei a Academia. A triste verdade é que teria sido inútil enviar-me para lá porque naquela época eu não poderia aprender nada. (NEILL, 1976, p. 21).

Diante desta e de outras exclusões, Neill vai cultivando um sentimento de inferioridade e de falta de crença em suas possibilidades de aprender. Também ia articulando essa incapacidade aos maus tratos que recebia, especialmente, do seu pai.

Sua baixa estima por si mesmo e sua expectativa de reconhecimento dos pais ficam expressas em frases como esta: “Minha incapacidade de aprender latim enojava a meu pai; e minha impossibilidade de memorizar duas linhas de um salmo causava a minha mãe mais tristeza do que desgosto”. (NEILL, 1976, p. 24).

c) Movimento de desvalorização da profissão docente exercida no meio rural e cultivo de um esnobismo, que segundo ele mesmo, foi herdado da mãe.

Ser professor em uma pequena cidade ou povoado não era uma profissão valorizada na família de Neill. Isso é evidente nas reações dos pais, quando reconhecem a sua impossibilidade de se preparar para o exame de acesso a um emprego na administração pública:

- Esse menino não tem remédio – afirmou meu pai com tristeza.

- Poderia ser professor – se aventurou a dizer minha mãe.

- Só serve para isso – afirmou meu pai tristemente e sem sorrir. (NEILL, 1976, p. 60).

Em conseqüência, os quatro anos de aprendizagem representam um castigo a mais. Não funcionam como iniciação profissional. E parecem ser considerados como uma experiência que deveria ser deixada para trás. Sobre esse momento da sua vida, Neill escreve: “Por enquanto, minhas ambições pareciam estar latentes. O futuro não existia, possivelmente porque não me atrevia a contemplar o futuro de um mestre sem êxito nem esperanças de melhorar. Esqueci o que sonhava por esta época”. (NEILL, 1976, p.65).

No capítulo da sua autobiografia - *Em busca da sociedade e da cultura* -, ele descreve as estratégias que utilizou para completar a sua formação cultural e para desenvolver as habilidades requeridas no convívio social. Eram estratégias destinadas a permitir sua inserção em um outro grupo social.

Como filhos de professores, nossa posição social era baixa e as boas famílias de Forfar não nos ‘conheciam’. Além do mais, não tínhamos dinheiro, nem podíamos dar festas ou assistir a atos sociais. Compreendíamos que nos consideravam estranhos. Isso não importava a Willie e a Neilie [irmãos], porque não eram esnobes (...). Eu era mais ambicioso. (NEILL, 1976, p.62).

Junto com seu irmão Neilie, entra para um clube de Artes Gráficas:

... o que era conveniente para Neilie, porque realmente era um artista, e a mim, porque poderia ser útil como possível porta de acesso à sociedade (...). Uma dama do clube se interessou por mim. Ela e suas irmãs se portaram com muita amabilidade. Convidaram-me a sua casa (NEILL, 1976, p.62).

Assim, aprende as *boas maneiras* e começa a escutar a música clássica: “Chopin e Schumann, primeiro porque era sinal de bom gosto, porém, logo depois, porque a música me produzia prazer. Não me lembro de ter aprendido muito de outros temas culturais. Quando se mencionavam livros na conversação ficava em silêncio para não mostrar minha ignorância”. (NEILL, 1976, p. 63).

Tenta aprender piano sozinho para corrigir mais uma exclusão a que fora submetido pela família. Quanto a isto, comenta: “Todos os meus

irmãos tinham sido enviados para estudar música (...). Por que só eu não recebi ensino musical? Não sei”. (NEILL, 1976, p 63).

Aprende matemática com:

Ben Thomson, professor de matemática da Academia [de Forfar] e, depois, seu reitor. Quando me deu lições particulares, me infundiu um genuíno amor à matéria, o que explica porque pertenço a essa estranha raça que pode resolver problemas algébricos e geométricos enquanto viaja de trem. Ben era um amigo fiel. Me deu gratuitamente a maioria das lições e mais tarde me ajudava pelo Correio quando eu tinha dificuldades com a matéria. (...). Em sua época, a Academia de Forfar produziu muitos matemáticos brilhantes. (NEILL, 1976, p.64).

Portanto, ao lado das aprendizagens sociais há também a ampliação do conhecimento em áreas específicas, como é o caso da matemática. Isso indica um movimento de preparação para os exames a que os aprendizes deveriam submeter-se para progredir na carreira de professor.

d) Continuidade e expansão das aprendizagens informais, avanço na carreira de professor e aspiração por uma formação universitária, apesar da indefinição profissional.

Após os quatro anos como aprendiz de professor, Neill realiza sucessivos exames e obtém o título de professor certificado. Sai da escola de Kingsmuir, vai ensinar em Kinskettle, próximo a Edimburgo onde permanece três anos, depois para Newport, um subúrbio de Dundee, onde ensina até o ano de 1908.

Durante esse período, continua as aprendizagens informais sobre o sistema de ensino nas escolas onde ensina, especialmente sobre a tirania dos diretores. Encontra novos mestres para a aprendizagem de habilidades sociais e para as aprendizagens de disciplinas específicas. Em Kinskettle aprende grego com o pastor local, pensando em preparar-se para ingressar no clero.

Da experiência em Newport diz:

Newport me oferecia a oportunidade de realizar meus sonhos mais esnobes. Em Forfar e em todas as partes, meu nível social havia sido fixo;

porém em Newport percebi que Willsher [Diretor da escola] e os outros professores eram bem recebidos pelos cidadãos ricos, e até um ex-aprendiz de professor sem título universitário, como eu, podia entrar na boa sociedade. Nessa época, eu já tinha me submetido ao exame final e tinha um certificado de professor. Isto explica porque ganhava 100 libras por ano (...). Em Newport, como disse, me relacionei com a alta sociedade. Aprendi a comportar-me como um cavalheiro e também a dominar todos os truques inúteis que estão inclusos na expressão *boas maneiras*. (NEILL, 1976, p.72, grifo nosso).

Amplia seus horizontes e se beneficia das atividades culturais existentes nesses locais mais bem dotados do que o povoado de Kingsmuir, onde vivera até os dezenove anos.

Aprende a dançar, vai ao teatro, à opera, assiste a concertos. Sobre esse período, afirma:

... e pouco a pouco consegui uma vida social satisfatória, graças à família Leng. (...) Por fim, havia alcançado minha desejada ambição: mover-me no círculo da alta sociedade (...). Sentia-me bastante contente com a minha vida social, porém também progredia culturalmente. Henry Willsher, o diretor da escola, se converteu em meu guia musical. Além de ser inteligente, escrevia crítica de música para um periódico de Dundee. (NEILL, 1976, p. 74).

Esse foi um período de expansão de experiência, de novos contatos e da decisão de tentar uma carreira universitária.

Estava decidido a ingressar de alguma maneira na Universidade. Durante minha estadia em Kettle [Kinskettle], havia estudado muito, e uma manhã fui de bicicleta até San Andrés para fazer a primeira parte dos exames que consistiam em duas matérias: inglês e matemática. (...) Depois estudei latim e física para submeter-me ao segundo exame. (NEILL, 1976, p.72).

Em 1908, foi admitido na Universidade. Está com 25 anos. Desliga-se do ensino para estudar e pretende manter-se, por um tempo, com as economias feitas especificamente para esse fim. Entretanto, não tem idéia da carreira que deve escolher. Por sugestão do pai, decide cursar Agronomia.

e) *Distanciamento das atividades de ensino e experiência profissional em outras áreas.*

Um ano depois de ter iniciado o curso de Agronomia, decidiu cursar Língua Inglesa e aí permaneceu. Com dificuldades para se manter, apesar da bolsa que conseguiu, Neill concluiu o curso universitário, em 1911, aos 28 anos.

Não ensina durante todo esse tempo. Envolve-se no jornalismo, passando a ser editor do jornal universitário - *The Student*. Essa função facilita a sua participação em eventos culturais e sociais, sem custo para ele, que comenta: “Editar a revista, de certo modo, foi uma educação liberal. Tive que aprender de espaços entre linhas, ler provas e conhecer outros aspectos técnicos da impressão. Minha posição me deu certo prestígio entre os estudantes, e pude conhecer homens interessantes”. (NEILL, 1976, p.85).

Também escreve seus primeiros ensaios literários para o periódico *The Glasgow Herald*.

Não foi um aluno brilhante: “Durante o meu último ano usei todo o meu tempo e interesse para editar *The Student* (...) Obtive uma qualificação de segunda, e fiquei muito agradecido”. (p.86).

Ao fim do curso, permanece a indecisão quanto à escolha das atividades profissionais e Neill confessa: “Só sabia que *não desejava ensinar*: pensar que toda minha vida seria professor de inglês em uma academia ou escola secundária provinciana me fazia tremer. *Se tudo o demais falhasse o ensino seria meu último recurso*”. (NEILL, 1976, p.87, grifo nosso).

Deseja continuar trabalhando na área de jornalismo. Então, em 1911, trabalha na edição de uma enciclopédia, em Edimburgo. No ano seguinte, é transferido para Londres: “Eu tinha vinte e nove anos e não havia cruzado a fronteira da Escócia. Viver em Londres me pareceu maravilhoso e inevitável”. (p. 88). Lá continua envolvido com a redação de livros de consulta e revista.

A guerra de 1914 interrompe essas atividades, e Neill volta a Kingsmuir, sua terra natal, dizendo-se *muito perturbado*. Naquela época, tinha uma flebite que lhe causava problemas de locomoção.

A guerra oportuniza a vivência de um terceiro movimento caracterizado como de construção consciente de uma forma de ser educador e, portanto, de adoção de uma postura de autoformação voltada para o aperfeiçoamento da sua atividade docente.

Trata-se de um período aproximado de 10 anos que começa quando Neill, ainda em 1914, se torna diretor substituto de uma escola, “na tranqüila aldeia de Gretna Green”. Ali ele inicia um movimento deliberado de reflexão sobre o ensino e a educação, que culmina com a instalação da Escola de Summerhill, em 1924, na Inglaterra.⁴

Fazem parte desse amplo movimento os seguintes movimentos menores:

a) *Um movimento de observação e reflexão sobre a prática de sala de aula estimulado por desafios à sua própria prática e por condições que cercam o seu local de trabalho.*

Na aldeia de Gretna Green, ele encontra pelo menos quatro condições que o estimulam a realizar uma observação sistemática da sua prática e das reações dos seus alunos. A primeira condição tem a ver com a mudança de residência. Lembrando a experiência, diz: “Hospedei-me em uma pequena casa rústica. Quando minha proprietária me levava a vela de parafina à noite e fechava as persianas da pequena janela, eu me sentia isolado de todo o mundo (...) Creio que comecei a escrever livros para não ficar louco”. (NEILL, 1976, p. 94).

Portanto, ao trocar Londres, onde tem uma vida social intensa, por uma escola de aldeia depara-se com momentos de solidão e quietude.

A segunda condição correspondeu à vivência de uma situação de confronto com as práticas de trabalho em sala de aula, que tinha reproduzido até aquele momento. Em seu diário, revela:

Meu predecessor tinha sido partidário da disciplina, e, quando cheguei, a escola se mostrava silenciosa e obediente; porém sabia que os meninos maiores me vigiavam cuidadosamente para ver até onde podiam chegar. Eu os mirei o mais severamente que pude; e, ao segundo dia, quan-

do o maior respondeu com certa insolência, dei-lhe golpes com o meu cinturão. Ainda acreditava no antigo refrão da profissão: a letra com sangue entra. (NEILL, 1976, p. 94).

Esse incidente provoca a necessidade de ver a sua prática com um olhar diferente do que tinha utilizado até então. E em toda a sua trajetória anterior, nada demonstra que tenha realizado esse movimento com tal sistematicidade. Por isso, reconhece: “Sem dúvida, comecei a pensar na educação pela primeira vez em Gretna”. (NEILL, 1976, p. 94).

A terceira condição está relacionada com a redução do controle sobre o seu trabalho de professor pelas autoridades educacionais do lugarejo. Neill ressalta que:

À Junta Escolar não importava muito o que eu fazia. Alguns dos seus membros se tornaram meus amigos pessoais; o pastor Stafford, Dick Mac Dougall, o encarregado da Junta e suas esposas se portaram muito bem comigo. Segundo a opinião geral dos habitantes do povoado, eu era um tipo agradável, porém meio louco. (NEILL, 1976, p. 95).

Além disso, ainda que temporariamente, é o diretor da escola e dentro dela está livre para trabalhar.

A quarta condição é, de certo modo, uma hipótese extraída da leitura de sua autobiografia e do próprio texto onde descreve as reflexões relativas à experiência de Gretna Green. E diz respeito ao fato de que, durante o decorrer dessa experiência, Neill talvez ainda considerasse o magistério como sua última opção. Daí porque, não se sentindo definitivamente comprometido, encontra-se livre para agir como pensava. De fato, no decorrer dos dois textos, a autobiografia e o diário, não há referência a fatos significativos que pudessem indicar uma opção definitiva pelo magistério.

⁴ Em alguns textos o ano de 1921 é indicado como data de criação de Summerhill. Entretanto, Neill registra os fins de 1924 como data de instalação da escola em uma casa chamada *Summerhill*. Evidentemente que a escola criada em 1921, em Hellerau, um subúrbio de Dresden, na Alemanha, tendo como sócios, nas palavras do próprio Neill, “doctor Otto Neustatter, e sua esposa, Frau Doktor”, é precursora de Summerhill, mas ainda não corresponde exatamente à proposta que Neill defende e coloca em prática, depois (Ver NEILL, 1976, p. 115- 122.).

É preciso não esquecer que a própria retomada da atividade de ensino se apresentava certamente, naquele momento, como algo passageiro, imposto pela emergência da guerra. Não se tratava de uma opção definitiva.

Existe, portanto, na experiência de Gretna Green, um movimento de articulação das diversas experiências e saberes aprendidos ao longo de toda sua trajetória para construir e experimentar soluções alternativas. No livro que registra suas reflexões, Neill descreve as soluções que vai adotando para trabalhar os conteúdos de aprendizagem e para se relacionar com o aluno. É evidente que elas nascem de suas vivências dentro e fora da escola, como aluno e como professor, e também das diversas atividades realizadas como jornalista, paralelamente a sua vida universitária e, posteriormente, na edição de enciclopédias, livros de consulta e revistas.

b) *Movimento de registro sistemático da experiência com ênfase na reação dos alunos e nos sentimentos do professor na escola de Gretna Green.*

Desse registro resulta a obra *Diário de um Mestre*, publicada em 1915, cuja repercussão deve ter significado para Neill um estímulo para prosseguir no caminho iniciado em Gretna Green, até chegar à criação da experiência de Summerhill (Ver **Figura 2**).

Nessa obra já se encontram os elementos básicos relativos à concepção de professor, relação entre aluno e mestres, disciplina escolar, conteúdos de aprendizagem, etc. que iriam ser levados em conta na organização do trabalho escolar em Summerhill.

A experiência de Gretna Green representou uma ruptura com experiências que contribuíam para uma reprodução das práticas tradicionais e para uma não implicação com o ensino. É a partir daí que Neill procura conhecer e participar de experiências educacionais que se contrapõem à sua vivência anterior.

Tudo indica que outros elementos e influências relacionados com os aspectos pedagógicos e com a forma de organização da escola de Summerhill vão sendo recolhidos, posteriormente, nas experiências vivenciadas junto a Russell, na escola King Alfred, entre 1919 e parte de

1920; na edição da revista *New Era*, junto a Beatrice Esnor, em 1920; em seus contatos com Homer Lane e na experiência que vive na Alemanha, quando cria com outros sócios uma Escola Internacional, entre 1921 e 1923.

c) *Movimento de aspiração por encontrar emprego em experiências educacionais consideradas por ele como compatíveis com as suas concepções*

A reflexão realizada em Gretna Green e a repercussão do seu primeiro livro acompanham o pedagogo e parecem ter despertado ou alimentado o desejo de permanecer no ensino. Aproveitando contatos realizados em razão do livro *Diário de um Mestre*, ainda quando se encontrava no exército, convocado para a guerra de 1914, Neill procura uma possibilidade de emprego primeiro junto a Homer Lane que foi Superintendente da Little Commonwealth, uma comunidade onde desenvolvia um trabalho educacional com crianças delinquentes, adotando a psicologia e idéias de Freud sobre o inconsciente.

Após o desligamento da vida militar, por problemas de saúde, Neill deseja aproximar-se das experiências que são compatíveis com as suas concepções e relata: “Meu primeiro ato, quando me senti recuperado, foi escrever a Lane perguntando-lhe se podia ir visitá-lo. Responderam-me que a Commonwealth estava fechada e que Lane estava enfermo em Londres”. (NEILL, 1976, 106).

Neill procura, então, Russell, Diretor da Escola King Alfred, sobre a qual escreve:⁵

Desde o princípio gostei da *Stimmung* da escola; me impressionou sua disciplina livre e fácil, não me agradava a sala dos professores e, (...) Vagamente, comecei a compreender que estava em uma escola cuja atitude para a vida era fun-

⁵A escola King Alfred foi criada em 1898, como protesto contra a educação da época. John Russell foi seu segundo diretor. A escola foi organizada com base na ideologia racionalista e nos ensinamentos de teóricos como Pestalozzi, Herbart, Herbert Spencer, e Louis Compton Miall. Sua proposta contemplava, dentre outros, os seguintes princípios: Co-educação; escola laica; cooperação entre pais e professores; não atribuição de prêmios, recompensas e notas na compreensão de que o aprendiz deve ser encorajado por seus próprios interesses

(http://www.aim25.ac.uk/cgi-bin/frames/browse2?inst_id=72&coll_id=7212&expand - Acessado em 30 de maio 2005).

Figura. 2. Trechos do livro *Diário de um Mestre* ⁶

1. Não gosto da disciplina estrita, porque creio que a criança deva ter o máximo de liberdade possível. Desejo que as crianças sejam humanas, e eu também trato de sê-lo. [...] Se o Departamento Escocês de Educação desaparecesse, eu me tornaria pior disciplinador do que o que sou agora. [...] Creio na disciplina, porém só na disciplina que o indivíduo se impõe a si mesmo. Não aprendi nada que me forçaram a estudar (p.266).

2. Sem dúvida, creio firmemente que o ensino da religião não é meu dever. Se os sacerdotes ganham bom salário por cuidar de seu rebanho, porque devo cuidar das almas? Não seria capaz de fazê-lo. Só pretendo ensinar as crianças como viver; é possível que esta seja a verdadeira religião (p. 281).

3. Se mencionasse o sexo em minha escola, me demitiriam imediatamente; porém se filantropo me oferecesse uma escola particular para dirigi-la a meu gosto, poderia incluir o tema sexo em meu plano de estudo (...) Aos nove anos de idade meus alunos se entrevistariam com um médico. Aprenderiam que o pudor é principalmente um resultado acidental da invenção da roupa. Pouco a pouco começariam a compreender que o sexo é um fato normal da vida. Em resumo, o reconheceriam como algo saudável (p.286).

4. Não usei o chicote durante várias semanas. Espero não voltar a empregá-lo. Descobri um menino fumando. Faz quatro anos eu o teria levado à escola e o teria açoitado. Em troca, hoje lhe falei assim: 'José, eu também fumo, e em tua idade fumava ocasionalmente um cigarro Woodbine; entretanto isto não é conveniente para um menino. Espero que não adquiras o hábito de comprar cigarros'. Sorriu e me confessou que realmente não gostava de fumar; havia feito só por diversão. Jogou o cigarro por cima de uma parede (p.298).

5. Muitos pais ficaram incomodados porque renunciei a aplicar castigos (...). Descobri que me encontro do lado dos meninos. Sou contra a lei e a disciplina e estou a favor da liberdade da ação (p.299).

Fonte: Neill, Alexander S. *Diário de un Maestro*. In: _____. **Autobiografía. Neill! Neill! Orange Peel!**. 1. ed. em espanhol. Tradução: Carlos Valdés Vazquez. México/ Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1976. P.263-337.

⁶ Livro escrito por Neill, publicado em 1915 e no qual os princípios que adota na experiência de Summerhill já estavam delineados.

damentalmente aquela que havia arruinado a minha própria vida, na Escócia: inspirada pelas normas morais do exterior. (...) Comecei a tratar de 'melhorar' a escola nas reuniões dos professores. Queixava-me de que a escola não funcionava de acordo com a época. Devia ter um autogoverno. O querido J. Russell estendeu suas mãos e me disse com seu sorriso habitual: 'Avante, Neill. Tente, tente'.

Tentei. Os alunos saíam de uma sala para outra quando tocava a campainha. O grupo Beta tinha aulas de matemática no primeiro período, e logo se dirigiam para a minha sala para tomar aula de geografia, quando a campainha tocava. (...) Na primeira reunião, os professores afirmaram que evidentemente o autogoverno não servia. Isso era verdade. Com certeza 'funcionava'. Certo dia, J.R. chegou e, muito triste, me disse: 'Neill um de nós dois deve renunciar'.

Uma vez mais fiquei sem emprego. (NEILL, 1976, p 106-108).

d) *Participação em movimentos internacionais de educação e contato com idéias e propostas educacionais renovadoras e progressistas*

Embora Neill em sua autobiografia não faça referências às repercussões sobre o seu pensamento e idéias, entre 1919 e 1923 esteve em contato com defensores de idéias progressistas e renovadores entre os quais se encontrava Beatrice Esnor, que teve participação ativa em vários eventos do movimento da educação nova.⁷ As atividades realizadas junto a Beatrice Ensor abrem a oportunidade de Neill se lançar no cenário internacional, no período que corresponde aos anos de 1921 a 1923.

A senhora Beatrice Ensor me ofereceu um emprego para que editasse junto com ela *The New Era*.

Era divertido editar um periódico. A senhora Ensor me dava liberdade para escrever; logo percebi que quanto mais atacava aos pedantes e as escolas, mais contente ela ficava (...) era uma organizadora inata e graças a ela fui à Holanda aquele mesmo ano para receber a umas crianças austríacas que vinham à Inglaterra depois da guerra. Foi minha primeira viagem ao Continente Europeu e passei dez dias muito interessantes na Holanda (...). O trabalho era agradável, porém *The New Era* não parecia estável; sabia que de-

via procurar outro emprego. Por sorte, recebi um convite para tomar parte em um Congresso Educativo em Calais. [do qual Beatrice participa ativamente]. (NEILL, 1976, p.115)

Pouco depois, recebe um convite para proferir uma Conferência no Congresso Internacional de Mulheres em Salzburg, na Áustria. Vai a Alemanha onde funda, com outros sócios, a Escola Internacional, em Hellerau, um subúrbio de Dresden; na mesma época faz contato com Stekel com quem realiza sessões de psicanálise, em Viena.

Neill registra a experiência descrevendo suas impressões e sentimentos:

A Alemanha me ofereceu muitas coisas que não podia obter em minha pátria. Vivi ali quase três anos (...). Conheci cidadãos de quase todos os países europeus e diariamente aprendi algo. Minha estadia em Hellerau resultou no período mais divertido da minha vida. Só o sistema de educação alemã não me ensinava nada. Parecia-me estéril, vazio, pedanteria disfarçada de progresso (...). Ajudou-me a ter (...) uma cosmovisão e a destruir meu nacionalismo, tornou-me internacional. A experiência me fez humilde. Eu tinha título de professor de Língua Inglesa, porém devia manter silêncio, enquanto outras pessoas conversavam sobre arte, música e filosofia. Sentia-me inculto, do mesmo modo como me sinto hoje em dia, quando se fala destas matérias. A educação universitária não me serviu muito. (NEILL, A.S., 1976, p. 115 - 120).

O pedagogo reconhece a influência de Homer Lane em sua obra, entretanto não deixa claro em sua autobiografia o peso que as demais experiências teve em sua concepção da escola e do ensino.

⁷ Pertencia à Sociedade Teosófica Britânica e foi fundadora, com educadores progressistas e pensadores liberais, da *New Educacional Fellowship*, organização que se tornou internacional a partir de 1966, com o nome de *World Education Fellowship*. Participou ativamente, em 1921, do Congresso de Calais e da criação da Liga Internacional para a Educação Nova, que dirigiu juntamente com Ferrière e Elizabeth Rotten. Também participou da criação da Revista da Liga, sendo responsável, com Alexandre S. Neill, da edição inglesa, *The New Era*. (CAPITANESCU, [entre 1993 e 2005]; VELLAS, 2002). Fundou, em 1925, em Letchworth, na Inglaterra, junto com Isabel King, a Escola Frensham Hill, atualmente Frensham Heights, cuja proposta contemplava a co-educação. (<http://www.frensham-heights.org.uk/ethos/history.html> . Acessado em 10 fev. 2005).

Quanto a Lane, Neill registra as seguintes impressões de sua visita realizada em 1917.

Homer Lane foi a personalidade mais impressionante que eu conhecera. Contou-me suas experiências enquanto eu o escutava extasiado. Seus jovens delinqüentes me fascinaram, e obtive a promessa de Lane de que me permitiria trabalhar em Little Commonwealth quando terminasse meu serviço militar. Lane me falou de seus alunos, os adolescentes mais rudes que pôde encontrar nos juizados para menores. Tudo era incrível! ladrões e ratos curados mediante a liberdade e o autogoverno! Não, seguramente não podia ser assim. Quando finalmente conheci a esses jovens, comprovei que Lane não exagerava (...). Lane me mostrou o caminho, e isso sempre reconheci. Foi uma revelação para mim (NEILL, 1976, 127-129).

4. A criação de Summerhill e o início de um outro movimento de formação

Em 1923 irrompe a revolução na Saxônia. Há disparos nas ruas de Dresden. A escola de Hellerau fica quase vazia. A divisão de dança foi para perto de Viena. Neill leva a sua divisão para uma montanha nas encostas do Tirol, distante de Viena, a quatro horas em viagem de trem. Ali não é bem visto pelos habitantes. “Os camponeses do lugar eram os mais odiosos que conheci (...) A crise ocorreu quando me citaram no Ministério de Educação em Viena. (...) Viajei com o meu pequeno grupo para a Inglaterra” (NEILL, 1976, p. 119-120).

O terceiro momento da história de formação de A.S. Neill se encerra dando lugar a um outro período: “Ao fim de 1924, quando levei meus alunos para a Inglaterra, aluguei uma casa, em Lyne Regis, um pequeno povoado de Dorset. A casa ficava em uma colina e tinha o nome de Summerhill” (NEILL, 1976, p.120).

5. Pontos de convergência e semelhanças entre a história de formação de Neill e as de outros professores

O termo *movimento* foi escolhido para designar uma ação ou um conjunto de ações con-

cretas, sentimentos, percepções e crenças referidos direta ou indiretamente nas falas dos sujeitos investigados e que indicam uma determinada direção ou uma característica importante no seu modo de enfrentar e satisfazer as suas necessidades de formação. Nesse sentido, o termo guarda uma correspondência com o conceito de “perspectivas” na forma em que foi empregado por Becker - “um conjunto de idéias e ações coordenadas utilizado por uma pessoa para resolver um problema em determinada situação” (COULON, 1995, p. 71).

Os movimentos de formação identificados no conjunto das diversas histórias estudadas refletem as perspectivas concretas que os sujeitos adotaram para enfrentar suas necessidades de formação. Ao aparecer mais de uma vez na mesma história ou em histórias diferentes, indicam a repetição de situações e circunstâncias e, também, a existência de um mesmo modo ou de formas semelhantes de enfrentá-las. Daí que estão indicando a existência de padrões ou temas que atravessam as diversas histórias ou que se repetem em diferentes momentos de uma mesma história.

Entre os casos de professores que não investiram em autoformação profissional se encontram sujeitos que revelaram, como Neill, *indefinição, falta de certeza ou rejeição quanto à profissão escolhida* e se mantiveram distanciados de um processo de busca autodirigida de conhecimento profissional.

As histórias das professoras K e R apresentam semelhanças com a de Neill, principalmente quanto à *aspiração por abraçar outra carreira*, o que significa uma não opção definitiva pelo ensino como atividade profissional.

Um outro tema que emerge nessas histórias é a *culpabilização* dos outros e de si mesmo e que está presente em Neill, que culpa os pais por ter abortado suas chances de prosseguir os estudos, e em três professoras da escola municipal, incluída no estudo.

Vários estudos apontam que uma *inserção precária na carreira*, representada pelo exercício de atividades temporárias, pelo ensino simultâneo em várias escolas e pela grande mobilidade de local de trabalho, ano após ano,

são condições que impedem o professor iniciante de experimentar o próprio trabalho como uma oportunidade de rever a decisão de ser professor e de aperfeiçoar a sua formação. Segundo Mukamurera, citado por Tardiff (2002), a precariedade tem conseqüências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas provocadas pelas mudanças profissionais.

Os movimentos para a construção de uma forma de ser professor, anteriormente descritos, indicam que Neill também se insere no grupo de professores que despertam tardiamente para o uso da autoformação como um instrumento de aperfeiçoamento profissional.

A frase “Sem embargo, comecei a pensar em educação pela primeira vez em Gretna” (NEILL, 1976, p.94) revela uma atitude anterior de não implicação na prática e significa que só a partir de então o pedagogo começa a refletir sobre a sua prática em sala de aula. Com a experiência de Gretna Green, vivenciada entre 1914/15, e com a repercussão da obra *Diário de um Mestre* Neill passa a ser considerado como um professor progressista. A partir daí, dezesseis anos depois de ter se iniciado como professor, faz a sua opção definitiva pelo ensino e entra em um novo momento da carreira.

No seu caso e no de outros professores investigados, a retomada voluntária de situações de formação implicou em adotar uma *lógica de legitimação de atividades sócio profissionais realizadas* que, segundo Font-Harmant (1995), são empreendidas para validar uma posição social de origem familiar, para se confirmar como dominante em um novo espaço de trabalho, para se integrar formalmente em um espaço já freqüentado.

Assim como Neill, a professora C, depois de vários anos de trabalho, adota uma postura de busca autodirigida de conhecimento para se apropriar de algo que alimenta a sua aspiração de, no futuro, assumir a função de coordenadora /formadora. Já a professora B empreendeu um novo percurso de formação para se apropriar dos conhecimentos e competências necessários para compreender mais a proposta pedagógica da rede com a qual já estava em

contato fazia doze anos e onde ainda encontrava *mistérios*. Assume, assim, uma lógica de preservação e de confirmação de sua identidade profissional.

Do mesmo modo, depois de um longo período de rejeição da atividade de ensino, Neill se inscreve em uma lógica de conversão de identidade profissional.

A partir daí, a atividade de ensino é assumida em caráter permanente. Neill começa um novo estágio em sua autoformação profissional e sua história apresenta novos temas dominantes. Entretanto, a inexistência de um esforço de busca autodirigida no início da carreira prejudica a retomada ou o exercício tardio de uma postura de autoformação. No caso de Neill, a busca difusa que realiza, quando pretende dar um outro significado a sua carreira, não tem a pedagogia, o ensino e a aprendizagem como eixos. E quando precisa estruturar e desenvolver a escola de Summerhill ele:

- apóia-se nos conhecimentos de psicologia aprendidos no contato com psicanalistas, através de sessões de terapia, conversas, leituras e da participação em grupos de estudo coordenados por psicanalistas famosos;
- inclui elementos correspondentes a uma visão crítica da sociedade e da escola construídos certamente em sua vivência como professor, como aluno e no decorrer do exercício da atividade de jornalismo estudantil e profissional;
- adota princípios sobre a liberdade da criança, construídos a partir da psicologia, da reflexão sobre o autoritarismo a que foi submetido na infância e que continuou presenciando em suas experiências como professor.

Refletindo sobre suas fontes, o pedagogo confessa:

Em meus primeiros tempos, li *What is and What Might Be*, de Edmond Holmes; *Payway*, de Caldwell Cook, *Path to Freedom in the School*, de Norman MacMunn. Imagino que não me influenciaram muito, pois se reduziam demasiado a assuntos da

escola e dos métodos de ensino; pela mesma razão, Montessori também me deixou frio.

Encontrei minha inspiração fora da fraternidade docente, em Freud, Reich, Lane, Wells, Shaw e, por suposto, Cristo. Aceito com reserva esta última influência por causa das minhas primeiras aprendizagens ‘religiosas’ que o converteram em um deus em lugar do mais humano dos humanos. (NEILL, 1994, p. 258).

E, mais adiante, ele complementa, fazendo referências às revistas e a outros veículos de publicação.

Ao mesmo tempo em que considerei enfadonha a maioria dos escritores de temas educativos, também me enfadaram a maior parte das publicações sobre o tema. Um dos meus sonhos foi dirigir uma revista sobre temas relacionados com a educação na qual se elimine toda menção de clas-

ses, salários, pensões, inspetores e matérias escolares (NEILL, 1994, p.259).

Percebe-se, na sua autobiografia e na obra *Diário de um Mestre*, a ausência dos elementos que teriam contribuído para dar ao eixo norteador da sua prática uma constituição mais sólida. São elementos que poderiam ter sido incorporados a sua concepção de ensino e educação, no início da carreira, se desde então houvesse a adoção de um processo de autoformação dirigido para a construção de uma forma de ser professor. Essa incompletude dos processos de autoformação traduz-se em incompletude da obra de Neill. Para os críticos seus argumentos são simplistas e suas obras não transmitem um pensamento acabado. Neill não conseguiu ir além das idéias vagas, das impressões genéricas que expressa em suas primeiras obras (SAFFANGE, 1995, p. 234).

REFERÊNCIAS

- BROCKETT, Ralph G; Hiemstra, Roger. *Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge, 1991.
- BROCKETT, Ralph G. *Is it Time to Move On? Reflections on a Research Agenda for Self-Directed Learning in the 21st Century*, 2000. Disponível em: <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/brockettr-web.htm>. Acesso em: 20 junho 2005.
- BUSCATTO Marie, Les modalités d’articulation de la formation avec l’organisation du travail: le cas d’une formation “innovante” dans une grande entreprise industrielle. *Education permanente*, Arcueil, n. 127, p. 139-152, 1996-2
- CAPITANESCU, Andreea. *Le Groupe Romand d’Education Nouvelle existe! ...une petite “Green” qui pousse...!* Disponível em: <http://www.gren-ch.org/Textes/Naissance.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2005.
- CARRÉ, Philippe. L’apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 102, p. 17-22, janv./mars., 1993.
- _____; MOISON, André. (Dir). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris: L’Harmattan, 2002. (Collection Savoir et formation).
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FOND-HARMANT, Laurence. Approche biographique e retour aux études. *Education Permanente*. Arcueil, n. 125, p. 7-21, 1995-4.
- FRENHAM HEIGHTS SCHOOL. *History*. Disponível em: <http://www.frensham-heights.org.uk/ethos/history.html>. Acesso em: 10 fev.2005
- MIGUEL, Jesús M. de. *Autobiografias*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS, 1999.
- NEILL, Alexander S. Diário de un maestro. In: _____. *Autobiografía*. Neill! Neill! Orange Peel! 1. ed. em espanhol. Tradução Carlos Valdés Vazquez. México: Fondo de Cultura Económica, 1976. p. 263-337.
- _____. *Autobiografía*. Neill! Neill! Orange Peel!. 1. ed. em espanhol. Tradução Carlos Valdés Vazquez. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.

_____. *El nuevo Summerhill*. 1. ed em espanhol. Compilado por Albert Lamb. Tradução Marco Antonio Pulido. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

SAFFANGE, Jean-François. Alexander Sutherland Neill. In: HOUSSAYE, Jean. *Quinze pedagogos*. La seva influència, avui. Barcelona : Universitat Oberta da Catalunya, 1995. p 233-234.

STAKE, R.E. *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VELLAS, Etiennette. De la LIGUE au LIEN. *Lien international de l'Éducation Nouvelle*, n. 1, fev. 2002. Disponível em: http://www.gren-ch.org/Textes/BLIEN_1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2005.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SITE sobre A.S. Neill e Summerhill: <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/index.html>

Recebido em 30.05.05
Aprovado em 09.08.05

O MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO COMO PROFISSÃO: o associativismo docente e a expansão do sistema educacional brasileiro entre os anos 1940 e 1960

Paula Perin Vicentini*
Rosario S. Genta Lugli**

RESUMO

O texto analisa as representações sobre a profissão, constituídas pelos professores secundários, privilegiando a história da APESNOESP (Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo), desde a sua fundação (em 1945) até o início dos anos 1960, quando esse segmento da categoria definia um perfil de formação e de atuação, procurando afirmar-se no interior do movimento docente. Trata-se de um período pouco estudado pela produção nacional na área da História da Educação, uma vez que corresponde a formas tradicionais de associativismo e não a modos sindicais de reivindicação, cuja disseminação, a partir do final dos anos 1970, é considerada pela maioria das pesquisas como o marco inicial do processo de organização dos professores. No entanto, é justamente no período assinalado aqui que ocorrem as lutas que definem a identidade profissional no interior do campo educacional e, no caso do magistério secundário, busca-se dar visibilidade às especificidades que caracterizavam o exercício da docência neste nível de ensino, em processo de expansão, com vistas a melhorar o seu estatuto profissional no âmbito do serviço público. Utiliza-se como principais referenciais teóricos a teoria dos campos de Pierre Bourdieu e o conceito de profissionalização de António Nóvoa e, como fontes, notícias da grande imprensa, entrevistas, documentação da entidade e o seu periódico oficial.

Palavras-chave: Magistério secundário – Profissionalização docente.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Endereço para correspondência: Faculdade de Educação da USP, Avenida da Universidade, 308, Cidade Universitária – 05508-040 São Paulo, SP. E-mail: paulavicentini@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade São Francisco. Endereço para correspondência: Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – Centro – 13 251-900 Itatiba, SP. E-mail: gentalugli@yahoo.com

ABSTRACT

SECONDARY TEACHING AS A PROFESSION: teachers' associations and the growing of the Brazilian school system between 1940 and 1960

This text analyzes the professional representations that were built by high school teachers, focusing specially the APESNOESP (Association of High School and Normal School Teachers of São Paulo State) history, since its foundation (in 1945) until the beginning of the 60's, when these teachers were still trying to define a work and formation profile and also searching for legitimacy inside teachers' associativism. This period isn't often selected to study by national historians of education, because it corresponds to traditional forms of associativism rather than unionism. The union model spreaded in teachers' movement since the late seventies, and is considered by most of researches as the initial point of the teachers' organization movement. However, we consider that is in the period we analyze here that the struggles to define professional identity in the educational field happen. Particularly for high school teachers, they also worked to make visible the specificities that characterized teaching in that level, which was also growing at that time, trying to improve their professional status in the public service. We use as main theoretical references Pierre Bourdieu's field theory and the concept of professionalization by António Nóvoa. As sources, we have daily newspapers, interviews, administrative documents and the journal of the association.

Keywords: High School Teachers – Teachers' professionalization

O presente artigo¹ propõe-se a examinar como as representações sobre a profissão docente se

constituíram no campo educacional brasileiro, privilegiando o processo de afirmação do magistério secundário que começou nos anos 1940, com o início do crescimento deste nível de ensino.² Busca-se aqui analisar os esforços deste segmento da categoria para divulgar as especificidades que caracterizavam o exercício da docência no ensino secundário, com vistas a melhorar o seu estatuto profissional no âmbito do serviço público, adotando como núcleo a trajetória da APESNOESP (Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo), desde a sua fundação (em 1945) até o início dos anos 1960.³ Tal análise toma como referência a noção de campo, tal como a define Pierre Bourdieu (1989): um espaço de lutas estruturado em função de objetos de disputa, no qual se constituem interesses específicos e regras de funcionamento próprias, ao mesmo tempo em que se estabelece a posição de seus agentes e instituições de acor-

do com o reconhecimento alcançado dentro do próprio campo mediante as disputas pela legitimidade. Assim:

... a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na 'vontade' de um indivíduo ou de um grupo mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos

¹ Este texto integra resultados de pesquisas realizadas em nível de mestrado e de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e que contaram com o auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Ver: Vicentini (1997, 2002) e Lugli (1997, 2002).

² Cabe esclarecer que, embora de acordo com a organização do sistema educacional brasileiro anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 a escola secundária constituísse "um dos ramos do ensino médio" (SPOSITO, 1984, p. 80), utilizamos aqui o termo magistério secundário para nos referirmos aos docentes que atuavam em todos os ramos deste nível de ensino.

³ Esta entidade passou a ser denominada APEOESP (Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) a partir de 1971 e, desde 1988, tornou-se o sindicato da categoria em São Paulo.

interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as ‘vontades’ e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais previstos e imprevistos (BOURDIEU, 1989, p. 89-90).

No caso do campo educacional, a organização do sistema de ensino e a delimitação do espaço profissional docente constituíram marcos do seu processo de estruturação que envolveu, também, a criação de instituições para a formação, a produção e a circulação de conhecimentos específicos para a área (CATANI, 1989). As entidades representativas do magistério inseriram-se nesse processo disputando a posição de porta-voz da categoria, numa tentativa de interferir nos rumos adotados pelas políticas educacionais, conquistar melhores condições para o exercício da profissão e maior prestígio social. Estas associações foram criadas à medida que os diferentes níveis de ensino expandiam o seu atendimento à população e representavam diferentemente os professores conforme correspondessem ao primário ou ao secundário, às escolas particulares ou públicas. Desenvolveu-se, assim, aquilo que Bourdieu chamou de lutas de representações, às quais correspondem diferentes princípios de classificação e de divisão do mundo social, tanto “no sentido de imagens mentais” quanto de “manifestações sociais” para manipulá-las e até modificá-las e por meio das quais se estabelece “o sentido e o consenso sobre o sentido, em particular sobre a identidade e a unidade do grupo, que está na raiz da realidade da unidade e da identidade do grupo” (BOURDIEU, 1996, p. 108). Nessa perspectiva, o período analisado aqui é particularmente rico, pois no que concerne à história da profissionalização docente (NÓVOA, 1991, 1998) no Brasil, trata-se de um momento em que ocorreram mudanças extremamente significativas com relação à natureza do conhecimento especializado que deveria instrumentar o trabalho docente e às práticas reivindicativas utilizadas para combater a desvalorização de seus vencimentos devido ao surto inflacionário desencadeado no governo de Jus-

celino Kubitschek. Além disso, os professores secundários começaram a se afirmar como um segmento expressivo da categoria, passando a disputar uma posição no movimento docente e inserindo-se nas lutas para definir ou re-definir a identidade do grupo que, até então, estava fortemente vinculada ao magistério primário.

O processo mediante o qual os professores secundários passaram a organizar-se com vistas a lutar pela melhoria do seu estatuto profissional assumiu uma configuração bastante específica em São Paulo devido à natureza da expansão deste nível na rede de ensino público do estado. Segundo Celso Beisiegel (1974), já nos anos 1940 o ensino primário havia se difundido para a população urbana do estado, embora na zona rural o atendimento ainda fosse reduzido e, em 1967, “a quase totalidade da população escolarizável já aparecia matriculada em escolas primárias” paulistas. Além da construção de novos prédios, foram utilizadas soluções de emergência: a redução do número de anos do ensino primário e a ampliação dos turnos dos grupos escolares, chegando até a três por dia. Já o ensino secundário, concebido para a formação das futuras elites do país, expandiu-se apenas com a ascensão dos governos populistas no estado, perdendo o seu caráter altamente seletivo. No dizer do autor:

... assumindo diante da população o caráter de condição necessária à realização de expectativas de ascensão social e, pelas suas características, aparecendo como uma escola relativamente barata, de fácil multiplicação, a escola secundária teve progressivamente ampliada a sua capacidade de atendimento da procura. Sua função na *formação das futuras elites* aos poucos veio sendo relativizada. A expansão das oportunidades de matrícula (...) teve o efeito de reforçar e generalizar, entre os educadores e mesmo nas populações urbanas, em geral, a compreensão dos estudos secundários como uma simples continuidade dos estudos iniciados na escola primária. (BEISIEGEL, 1974, p. 23-24)

O crescimento das escolas secundárias oficiais em São Paulo acentuou-se durante as gestões de Adhemar de Barros e de Jânio Quadros (os principais representantes do populismo no

estado) os quais, para ampliar suas bases eleitorais, procuravam atender às pressões da população que passou a ter “aspirações educacionais voltadas para a realização de expectativas de mobilidade social vertical compatíveis com as mudanças observadas na estrutura do mercado de trabalho” (BEISIEGEL, 1974, p. 30-31). Este processo iniciou-se no interior do estado, reduto eleitoral de Adhemar de Barros (1947-50), que procurou satisfazer as reivindicações das cidades onde não havia estabelecimentos desse nível de ensino, tanto particulares como públicos. Segundo Marília Sposito (1984), a demanda pelas escolas secundárias na capital foi atendida em parte pela iniciativa privada, porém, no governo Jânio Quadros (1955-58), a rede oficial ampliou o número de vagas oferecidas com a criação de “seções” anexas aos ginásios já existentes, que passaram a funcionar em diversos horários e com professores contratados em caráter temporário, favorecendo “a rápida proliferação dos cursos ginásiais da cidade”, anteriormente sob a “égide da iniciativa particular”.

É justamente no âmbito do processo de expansão do sistema educacional paulista que surgiram entidades representativas de setores específicos do magistério que alcançaram expressão, dentre as quais se destacou a APES-NOESP que passou a disputar a posição de porta-voz da categoria com o Centro do Professorado Paulista (CPP), fundado em 1930 e que constitui a entidade mais antiga do estado ainda em funcionamento. O CPP, vinculado aos professores primários (que era o grupo mais numeroso na época de sua criação), foi a principal associação docente do estado até o final dos anos 1970. Naquele momento, o grupo responsável pelas greves de 1978 e 1979 – realizadas durante a ditadura, portanto – assumiu a diretoria da APEOESP, fazendo com que ela se posicionasse politicamente à esquerda, aproximando-se do movimento operário e opondo-se à pretensa neutralidade política das entidades representativas da categoria. A partir de então, a imagem dos trabalhadores em educação e a referência ao Estado como padrão passaram a ser predominantes no movimento docente, co-

incidindo com a introdução do “sindicalismo combativo” – que, no dizer de Aparecida de Souza, caracterizou-se “pelo enfrentamento dos governos através de grandes mobilizações, manifestações de ruas e greves prolongadas” (1996, p. 7). Este momento de transformação das representações sobre a profissão tem concentrado o interesse da produção da área que, em alguns casos, o consideram como o marco inicial do processo de organização dos professores, desconsiderando a movimentação anterior a esse período.

A proposta de analisar a história da APES-NOESP desde a sua fundação (em 1945) até a realização da primeira greve geral do magistério público de São Paulo, realizada em 1963 – cerca de seis meses antes do Golpe Militar de 1964 –, procura contribuir para superar esta lacuna dos estudos historiográficos e articula-se aos estudos que desenvolvemos desde 1997, com vistas a mapear o conjunto das representações acerca da profissão, considerando principalmente as concepções presentes nos momentos anteriores ao final da década de 1970, quando o “novo sindicalismo” fez emergir e tornou legítima a imagem do docente como trabalhador em educação. Esta imagem, que passou a ser predominante, vem sustentando os movimentos sindicais da categoria tanto no plano estadual quanto nacional e tem sido privilegiada nos estudos a esse respeito, silenciando as formas tradicionais de representar a profissão, desqualificadas pela hierarquia de legitimidades existente no campo. No entanto, tais representações que, num primeiro momento, exaltavam a nobreza e o caráter sacerdotal da missão do professor e, a partir do final dos anos 1950, incorporaram a imagem do profissional que precisava ser condignamente remunerado para o bom exercício do magistério fizeram parte da estruturação e delimitação do campo educacional, dando origem a movimentos associativos e a práticas reivindicatórias, bem como a projetos de formação. Mesmo os modos mais propriamente “sindicais” e politizados de mobilização docente referem-se às representações que se construíram durante os primeiros três quartos do século XX, contra as quais reagiram e

também a partir das quais se formaram. Nesse sentido, é importante conhecer as características concretas da situação de trabalho, que acabavam por condicionar as apropriações que os professores faziam dos conhecimentos pedagógicos disponíveis no campo. Para tanto, é preciso ter em conta a “heterogeneidade da categoria” (ENGUIA, 1991), constituída por docentes de diferentes níveis de ensino, com tipos de contratos diversos, tanto nas escolas públicas como particulares, que implicavam formações e modos de atuação específicos.

A fundação da APESNOESP e a precariedade das condições de trabalho no início dos anos 1940

Segundo os seus *Estatutos*, a APESNOESP foi fundada em 12 de março de 1945 para lutar contra os problemas específicos do magistério secundário e, de certo modo, suprir a deficiência do CPP, cuja atuação estava direcionada para a defesa do professorado primário. De acordo com o depoimento de Raul Schwinden (membro da diretoria da entidade desde 1958 e seu presidente entre 1960 e 1978), “alegava-se que o CPP só cuidava dos professores primários e que os secundários estavam sem uma entidade que os pudesse liderar” (JÓIA; KRUPPA, 1993, p. 21). Tal proposta foi lançada pelo Congresso de Professores Secundários, promovido pelos docentes da Escola Normal e Colégio Estadual de São Carlos, amplamente divulgado por Elisiário Rodrigues de Sousa (presidente de honra do Congresso e membro da primeira diretoria da entidade) na coluna que manteve, diariamente, no jornal *Diário de S. Paulo* por mais de vinte anos: Educação e Ensino. Segundo o colunista, a reunião tinha por objetivo articular os professores para pensar novas formas educativas em função do clima social do pós-guerra.⁴

Na véspera da abertura do Congresso de Professores Secundários, Elisiário Rodrigues de Sousa renovou as suas esperanças no evento, louvando a iniciativa como símbolo de uma “nova fase” para a categoria que, devido à alta

do custo de vida, passou a contar com a organização de um segmento que, até então, se caracterizava pelo “comodismo” e pela desunião. O colunista também informou os estabelecimentos que enviariam representantes ao evento – em sua maioria, do interior do estado – e os temas previamente definidos para serem discutidos, dentre os quais ressaltou o objetivo de interferir na política educacional do estado de São Paulo mediante a criação do Conselho Estadual de Educação que, ao seu ver, juntamente com “a união da classe”, deveriam constituir as principais metas do movimento de organização dos professores secundários. Nesse sentido, ele defendeu a criação de uma Associação de Educação nos moldes das entidades americanas, mediante as quais os docentes poderiam opinar sobre os rumos do ensino paulista e contribuir para a “elevação moral e cultural” da categoria. Dentre os temas discutidos, cabe destacar:

- a) **equiparação de vencimentos** de modo a atender a um padrão de vida compatível com o cargo; b) **pagamento com regularidade** dos professores interinos, contratados e assistentes, seja qual for a forma de nomeação ou de contrato; c) **pagamento com regularidade dos professores** que tomem parte em bancas examinadoras, ou concursos; d) **inclusão em folha** (...) de pagamento, para recebimento mensal das **aulas extraordinárias**; e) **regularizar o pagamento** por saldos e verba, evitando atrasos constantes; f) **efetivação de todos os professores** que foram aprovados nos últimos concursos de títulos e provas; g) **abono de faltas** por motivo de moléstia aos professores interinos, contratados ou substitutos; h) **aproveitamento de todos os professores secundários** que perderam suas cadeiras em consequência do último concurso; i) **cessar a distinção entre professores de aula e de cadeira**.⁵

Os temas estabelecidos para a discussão no Congresso evidenciam a precariedade que ca-

⁴ SOUSA, E. R. de. Congresso de Professores Secundário. *Diário de S. Paulo*, 12/12/1944, p. 6.

⁵ SOUSA, E. R. de. O Congresso de S. Carlos. *Diário de S. Paulo*, 12/01/1945, p. 6. Congresso de Professores Secundários, 13/12/1944, p. 6. Mensagem ao Congresso, 13/01/1945, p. 6 (grifos nossos).

racterizava a vida profissional do magistério secundário e normal em meados dos anos 1940. Este problema apareceu também no depoimento de Alberto Mesquita de Carvalho (um dos organizadores do Congresso), segundo o qual os professores participantes, apesar do receio de serem punidos, decidiram solicitar o pagamento, atrasado havia quase um ano, das aulas extraordinárias que, às vezes, ultrapassavam em valor a parte fixa do salário, paga com regularidade (KRUPPA, 1994, p. 142). O contrato dos professores secundários previa um número de aulas ordinárias variável, de acordo com a sua categoria: no caso dos lentes dos ginásios, colégios ou escolas normais, eram 50 por mês ou 12 por semana e, no caso dos professores de aula e assistentes, eram 75 por mês ou 18 por semana. Entretanto, era comum que os professores excedessem este *quantum*, em razão do aumento das matrículas nas escolas secundárias; nesses casos, as aulas eram consideradas “extraordinárias”, sendo limitadas ao máximo de 30 por semana. O Congresso também registrou a insatisfação no que concerne à diferença de pagamento entre lentes e assistentes, pois ambos eram sujeitos às mesmas formas de concurso e, mesmo assim, os assistentes ganhavam um ordenado fixo menor e tinham mais encargos. A requisição feita aos poderes públicos a partir do Congresso obteve a promessa de uma melhor remuneração. Segundo Elisiário Rodrigues de Sousa, os professores secundários passariam a receber de acordo com o “padrão J” no quadro do funcionalismo, ou seja, vencimentos fixos de Cr\$ 1.300,00 – o que, em seu dizer, fez a alegria de “quase 1000 colegas” –, sem a extinção das aulas extraordinárias, apesar das mesmas não serem reajustadas proporcionalmente.⁶

Em março de 1945, foi convocada uma reunião no auditório da Escola Normal Caetano de Campos para fundar a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal, à qual compareceram muitos professores da capital e do interior, o que indica a repercussão da iniciativa à época. Na ocasião, foram discutidos os *Estatutos* da entidade e eleita a primeira diretoria. Após ter sido empossada, a nova direto-

ria visitou o Secretário da Educação e o Diretor do Departamento de Educação (respectivamente Sebastião Nogueira de Lima e Sud Mennucci) para reiterar a reivindicação de vencimentos iniciais de Cr\$ 1.300,00 e solicitar a incorporação da gratificação de magistério para os professores secundários.⁷

Os momentos iniciais da APESNOESP não se caracterizaram por iniciativas assistencialistas com relação aos professores, embora se reconhecessem as dificuldades de sua vida cotidiana, num claro movimento de diferenciação da associação dos professores primários, o CPP, que se dedicava essencialmente a atividades recreativas e à prestação de serviços aos associados. Os *Estatutos* aprovados em 1946 visavam a conquistar um “nível de vida compatível com a dignidade humana” e a possibilidade de interferir na política educacional, mediante a promoção de “uma aproximação mais eficiente, com os responsáveis pelo ensino no Brasil e no Estado de São Paulo, de modo a serem os professores ouvidos por intermédio desta Associação no estudo da legislação e métodos que visem a melhor aplicação e difusão das atividades pedagógicas”. Além de organizar “departamentos especializados para estudo de todas as questões referentes ao ensino e legislação, de modo a (...) poupar tempo e suavizar a difícil tarefa do professor”, a entidade propunha-se a colaborar para o aperfeiçoamento cultural do magistério secundário por meio de diversas atividades, tais como “o intercâmbio entre os alunos dos Ginásios, Colégios e Escolas Normais de diferentes localidades, facilitando-lhes condução e estadia (...); palestras, conferências, reuniões, comemorações cívicas, congres-

⁶ SOUSA, E. R. de. Aulas Extraordinárias. *Diário de S. Paulo*, 02/12/1944, p. 6; Pagamentos atrasados, 12/10/1944, p. 6.

⁷ SOUSA, E. R. de Associação dos Professores Secundários. *Diário de S. Paulo*, 06/03/1945, p. 6; Associação dos Professores Secundários, 09/03/1945, p. 6; Vai ser instalada a Associação dos Professores Secundários, 10/03/1945, p. 6. Associação de Professores, 11/03/1945, p. 6; Congregam-se professores do ensino secundário e normal, 11/03/1945, p. 6; Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal, 13/03/1945, p. 6; Foi fundada ontem à tarde a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal, 18/03/1945, p. 9.

sos e tudo quanto possa estimular o maior interesse pelo estudo, pelo ensino, e pelos grandes vultos que engrandeceram a nossa Pátria” e a criação de “um centro de reuniões onde os associados possam debater e cultivar os grandes ideais de solidariedade humana e profissional” (*Estatutos aprovados em 1946*, Capítulo I, art. 2º, p. 1-2). A APESNOESP previa, também, a realização de “um congresso de ensino secundário e normal” anualmente e em diferentes cidades do estado – o qual, em 1946, ocorreu na capital.⁸

A ambigüidade das primeiras lutas: a delimitação do espaço profissional e os conflitos entre interinos e efetivos

No Brasil, o processo de delimitação do espaço profissional do magistério secundário teve início em 1931, com a Reforma Francisco Campos que criou o Registro deste segmento da categoria junto ao Ministério da Educação, prevendo a exigência da formação universitária específica, fornecida pelas Faculdades de Filosofia. Embora o Registro Definitivo se destinasse apenas aos licenciados, o Decreto nº 8.777 (24/1/1946) abriu a possibilidade de concedê-lo mediante a comprovação de três anos de docência, favorecendo, assim, os “velhos mestres” – autodidatas ou oriundos de cursos superiores diversos (direito, medicina, engenharia etc.) e de seminários –, que dispunham somente do Registro Provisório (COELHO, 1988).⁹ Particularmente no caso do magistério oficial, a realização de concursos de ingresso e remoção constituía não só um instrumento de delimitação do espaço profissional, como também uma garantia contra as interferências políticas na carreira docente. Como foi possível notar, essa delimitação e garantia ainda não tinha se efetivado em meados dos anos 1940, pois os professores efetivos eram em pequeno número, sendo a maioria dos cargos ocupada por docentes interinos, situação esta muito instável. No dizer de Schwinden, ex-presidente da entidade:

Os professores eram nomeados interinamente, quase sempre por influência política. O professor interino ficava com a espada na cabeça; qualquer vereador analfabeto, quando o professor era um pouco mais exigente ou saía daquelas normas, vinha a São Paulo e, por meio de politicagem, conseguia exonerá-lo. (...) Posteriormente, a APESNOESP numa batalha que entrou com o CPP, conseguiu a realização de concursos para ingresso e remoção, a partir de 1948 (JÓIA; KRUPPA, 1993, p. 21).

Segundo Schwinden, a proposta de realizar um concurso de ingresso para o magistério secundário oficial em 1943 gerou “uma luta na classe” porque os interinos eram bastante numerosos e temiam perder sua cadeira para os licenciados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, que levavam vantagem devido à formação recebida na Universidade. Esse temor devia-se sobretudo ao fato dos concursos serem extremamente rigorosos (havia três provas: escrita, didática e de erudição) e gerarem altos índices de reprovação. De fato, segundo informações publicadas na grande imprensa, entre 1934 e 1943, o Estado atendeu à demanda para o magistério secundário e normal por meio da nomeação interina de cerca 900 professores. Estes docentes passaram a lutar contra o concurso de títulos e provas, exigido por lei, reivindicando a sua efetivação sem que tivessem que passar pela avaliação. Este movimento não conseguiu resultados e eles tiveram que se submeter ao concurso promovido em 1943, no qual um número elevado de candidatos foi reprovado e entrou com recursos, impedindo os aprovados de assumirem as suas cadeiras, processo que se arrastou até 1945. Em seu depoimento (VICENTINI, 1997, vol. II, p. 16-23), Sólon Borges dos Reis (um dos sócios fundadores da APESNOESP e presidente do CPP a partir de 1956) descreveu o processo que, em 1948, resultou na realização anual dos concursos como uma “verdadeira

⁸ Infelizmente há poucas informações quanto à regularidade dos congressos, pois a entidade parece não ter sido rigorosa ao definir as suas edições, promovendo o X Congresso em 1953 e em 1961, ambos na capital.

⁹ A esse respeito, também ver NADAI (1991).

guerra política e administrativa”. Em seu entender, enquanto o concurso de ingresso para os professores primários havia se tornado rotina na década de 1930, para os professores secundários havia ocorrido somente em 1931 e 1943 e, quando o Secretário da Educação (João de Deus Cardoso de Melo) na gestão de Aedmar de Barros (1947-50) resolveu instituí-los, enfrentou grande resistência, conseguindo promover em 1948 apenas o concurso de remoção e no ano seguinte o de ingresso. Entretanto, “os que não queriam concurso ganharam a eleição na APESNOESP que passou a ser presidida por Geraldo Ulhôa Cintra, culto professor de Latim e lutador perseverante. A entidade passou a desempenhar (...) o papel de *advogado do diabo*, contra o concurso”, procurando, inclusive, rebaixar a média de aprovação do concurso anterior, realizado em 1943, através da interferência do poder legislativo e do judiciário, mas esta tentativa não foi bem sucedida e, em 1949, foi realizado o concurso de ingresso ao magistério secundário oficial que passaria a ocorrer anualmente. Cerca de cinco anos após a realização regular de concursos, a reprovação de cerca de 73% dos candidatos no ano de 1954 permite avaliar o impacto causado por tal medida para este segmento da categoria, sobretudo se considerarmos a existência de artigos (inclusive editoriais) na grande imprensa exigindo a exoneração dos professores reprovados e que continuavam atuando nas escolas oficiais.¹⁰

Identifica-se, neste momento inicial da história da APESNOESP, a existência de interesses conflitantes, devido à heterogeneidade dos professores secundários (concursados e interinos, lentes e assistentes). O presidente da entidade, Clemente Segundo Pinho, em relatório datado de 1954, assinalou este fato, identificando a “alta preparação cultural” como signo comum de distinção dos professores secundários no quadro do funcionalismo público e criticando a interferência política na regulamentação da carreira docente. No entanto, entre os próprios professores havia o conflito entre duas formas alternativas de legitimidade: ou a experiência de longos anos de ensino como interinos

ou a nomeação pelo concurso. Em suas palavras,

A grande expansão da rede escolar oficial, dotando os mais distantes núcleos urbanos de unidades de ensino médio, desde 1930, (...), criou **uma grande classe nova**, dentro do funcionalismo estadual, com *características bem distintas e nitidamente configuradas, distinguindo-se pela alta preparação cultural geral e especializada de seus membros*. (...) A heterogeneidade de formação, as poucas oportunidades de conagração, as solicitações político-partidárias e o impulso egoístico de firmar-se e acomodar-se, até com prejuízo dos que apresentam as credenciais indiscutíveis do mérito e tempo de serviço, têm sido **empecilhos dificilmente arreados da vereda deste órgão de classe**. Nem sempre venceram as forças centrípetas de união em torno da APESNOESP. **Para tratar contra a entidade** sempre estiveram ativos os políticos profissionais, os maus burocratas do ensino, os perpétuos apadrinhados do situacionismo, (...) os solitários aristocratas do magistério, entronizados numa falsa auto-suficiência, esclerosados na rotina, impermeabilizados na especialização e por um mórbido narcisismo. A ignorância dos problemas gerais e a cegueira diante dos sistêmicos esbulhos da classe **podem manter, enclausurados, colegas respeitáveis**, ativos na cátedra e na aquisição de cultura. (...) Não podemos, entretanto, atribuir as recentes vitórias a um trabalho individual, (...), mas como efeito de uma cristalização ou enrijecimento, de uma **tomada de consciência interna da classe pela própria classe**, através das lutas constantes, desde a renovação de métodos pedagógicos, (...) desde o esforço de criação de uma ambiência de cultura em nossas cidades do interior, (...) até à oposição e bloqueio, (...) das leis tumultuárias do setor educacional, denúncia e protesto da interferência político-partidária em nossas escolas. (PINHO, 1954, p. 3 – grifos originais)

Nos *Estatutos* aprovados em Assembléia Geral Extraordinária, realizada em 12/03/1946, a heterogeneidade do magistério secundário se fez presente no capítulo relativo aos sócios, que previa a inclusão de “todos os professores do ensino oficial, secundário e normal, do Estado

¹⁰ SOUSA, E. R. de. Mais um capítulo dos concursos. *Diário de S. Paulo*, 24/02/1945, p. 6; Reajustamento de professores. 0/03/1945, p. 6.

de São Paulo, catedráticos, assistentes, orientadores, preparadores, interinos, contratados substitutos, comissionados e os professores de Educação das Escolas Normais Livres Municipais, os diretores e vice-diretores dos Colégios-Escolas Normais e Ginásios Oficiais, bem como inspetores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo” (Capítulo II, Art. 3º, p. 2-3). Ao serem reformulados em 1952, os *Estatutos* da APESNOESP, mantidos até os anos 1960, apresentaram algumas modificações quanto a este dispositivo, pois a menção aos “interinos, contratados substitutos, comissionados” foi suprimida em contrapartida à inclusão da referência genérica a “professores” e aos docentes “que, com dois anos, pelo menos, de atividade efetiva no magistério, dele se afastem ou se dediquem a outras atividades, (...) cuja defesa incumbe à Associação ou a eles não se mostrem indiferentes ou hostis” (Art. 3º, p.4-5). Evidentemente, ao permitir a filiação de professores secundários de todos os estatutos profissionais, inclusive os que exerceram o magistério temporariamente, a APESNOESP pretendia atrair o maior número de sócios, garantindo maior sustentação para as suas posições e aparentemente abdicando da defesa de um estatuto profissional estrito, baseado no conhecimento especializado adquirido pela via da formação em nível superior.

As condições de funcionamento da entidade e a sua consolidação como representante dos professores secundários

Durante seus anos iniciais, a APESNOESP enfrentou problemas financeiros, pois somente em 1963 conseguiu o desconto das mensalidades na folha de pagamento. O fato de a maioria dos associados residir no interior do estado dificultava a arrecadação das mensalidades. Aureo Parolo, que participou da fundação da entidade, em depoimento a Laurita Fassoni (1991), contou que havia um cobrador que não podia visitar as escolas todos os meses e que, por isso, precisava cobrar mais de uma mensa-

lidade, gerando muitas vezes constrangimento para os professores sem dinheiro no momento de sua visita. Em 1954, o presidente da APESNOESP, Segundo Pinho, lamentou que apenas 36% dos 300 “sócios de fato inscritos” houvessem pago a anuidade, o que constituiu um forte indício da escassa representatividade da associação junto ao magistério secundário oficial.

A precariedade das condições de funcionamento evidenciava-se pela falta de uma sede - apenas em 1951 a entidade obteve uma sede em conjunto com a ADEIA (Associação dos Docentes do Ensino Industrial e Agrícola): uma sala na Praça da Sé, cedida por um deputado estadual. Em 1953, as duas associações transferiram-se para uma nova sede cedida pelo Sindicato dos Professores do Ensino Comercial do Estado de São Paulo, também no centro da cidade, onde permaneceram até os anos 1960 com mobiliário doado (PINHO, 1954, p. 13-14). Após ter se associado à ADEIA, a APESNOESP parece ter conseguido se reorganizar, pois promoveu inúmeras atividades em prol de uma melhor remuneração para o magistério secundário, participando da Comissão de Reajustamento instituída pelo Governador Lucas Nogueira Garcez em 1951, bem como organizando uma “assembléia permanente do professorado” e concentrações regionais, efetuadas em cidades do interior do estado. Além disso, a entidade comemorou, naquele ano, o Dia do Professor, com a promoção de um baile de gala. Em 1952, juntamente com a Secretaria da Educação, patrocinaram um “majestoso concerto da Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo, sob a regência de Zacarias Autuori, no Teatro Colombo” (PINHO, 1954, p. 7 e 14).

Nessa ocasião, ocorreu também a reformulação dos *Estatutos* da APESNOESP, já mencionada, que previa “a formação do espírito de solidariedade na classe professora, mantendo-a **prestigiada e em posição condigna com sua ação social e cultural**” e “opor-se à interferência política na vida dos estabelecimentos de ensino e repetidas reformas de ensino preparadas clandestinamente, sem prévia consulta ao magistério e à sua associação de classe”. No tocante ao desenvolvimento cultural dos

associados, a entidade pretendia, ainda, obter bolsas para viagens de estudo, no Brasil e no Exterior, constituir uma “biblioteca escolhida e museu especializado” e publicar “um órgão oficial sobre a vida associativa”. Dentre as alterações realizadas, sobressaiu-se a preocupação com atividades de caráter assistencial: a criação de serviço médico e dentário gratuito ou “pelo menos com (...) descontos para seus associados”, de “uma seção de procuradoria, que zele pelos interesses de seus associados” e de “um Departamento Especial de Assistência Monetária aos Associados, com facilidade de ajuda e empréstimo em dinheiro” e ainda de “uma cooperativa para aquisição de casa própria e construir a Casa do Professor” (*Estatutos aprovados em 1952*, Art. 2º, p. 3-4 – grifos originais).

Outro indício da reorganização da APESNOESP refere-se ao seu engajamento na luta contra o projeto que resultou na Lei nº 1.844, que permitia a acumulação de dois cargos “aos candidatos aprovados e classificados no concurso de ingresso no magistério secundário e normal”, assegurando-lhes, ainda, o direito de “inscrever-se no concurso subsequente com a mesma média obtida no concurso anterior” e a possibilidade de “escolha, pela ordem de sua classificação,” de cadeiras que “porventura venham a ser criadas até a realização do próximo concurso de remoção”. Embora tivesse sido aprovado pela Comissão de *Constituição e Justiça* e de *Educação e Cultura*, tal projeto foi vetado pelo então governador Lucas Nogueira Garcez, sob a alegação de que prejudicava a terceiros, sobretudo aqueles que desejavam remover-se; além disso, o projeto ignorava que a acumulação no quadro do funcionalismo era uma possibilidade e não um direito. A Assembléia Legislativa aceitou o veto, mas, em 30 de abril de 1952, o projeto reapareceu sob o número 240/52 e foi rapidamente aprovado, a despeito dos protestos da APESNOESP e do CPP. Segundo o presidente da APESNOESP, tratava-se de “um atentado frontal ao magistério, mais uma desconsideração ao ensino, à dignidade do processo democrático da Educação”. (MASCARO, 1953, p. 3)

Em 1958, a entidade ingressou numa nova fase com a eleição de Raul Schwinden para vice-presidente. Em 1960, ele assumiu a presidência da associação, tendo sido reeleito para este cargo até 1979, quando a sua chapa foi derrotada pelo grupo que liderou as greves de 1978 e 1979, numa eleição extremamente conturbada, como já mencionamos. Segundo Costa, Camarini, Álvares e Ugayama, a sua eleição marcou o início do período mais significativo da história da APESNOESP anterior aos anos 70, o qual se encerrou em 1968, com a cassação do seu mandato na Assembléia Legislativa. A partir de então, a entidade tornou-se menos agressiva, sobretudo com relação ao movimento reivindicatório da categoria, sobressaindo-se pela atuação de seu Departamento Jurídico, dirigido por Schwinden (1982, p. 52). Data do seu primeiro mandato a aquisição da sede própria, localizada no centro da cidade de São Paulo, devido à estabilidade financeira assegurada pelo desconto das mensalidades na folha de pagamento que havia sido conquistado graças à sua atuação como deputado estadual pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). Em 1961, foi lançada a *Revista APESNOESP* que circulou até 1963, publicando apenas três números. Embora tenha previsto editá-la a cada três meses, isto não se concretizou provavelmente por razões financeiras, pois no *X Congresso de Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de S. Paulo*, realizado em 1961, criticou-se o alto custo do papel para jornais e livros.¹¹

Ao nosso ver, a análise da atuação e do significado de qualquer associação não se completa sem um olhar para o seu órgão informativo, que contribui para reforçar os vínculos com os associados, aos quais quase sempre é distribuído gratuitamente. Trata-se não só do veículo que expressa a visão “oficial” da entidade, mas também da instância em que ocorre uma espécie de negociação quanto aos valores próprios

¹¹ Convém notar que o periódico contava com um grande número de anúncios publicitários de escolas particulares, de grandes empresas (Nestlé, Sheaffer's, Chevrolet, Banco Itaú etc.) e de lojas de pequeno porte.

da profissão e que são reconhecidos como legítimos pelos seus associados na medida que digam respeito às representações partilhadas, evidenciando os temas tidos como mais relevantes pelo grupo. No caso da *Revista APESNOESP*, é importante considerar, ainda, que ela foi lançada quando o presidente que permaneceu cerca de duas décadas neste cargo – Raul Schwinden – estava se afirmando como líder do magistério secundário num período em que as condições de trabalho deste segmento da categoria passavam por um grande desgaste.

A oposição ao governo de Carvalho Pinto (1959-62) constituiu a principal marca da produção difundida pelo periódico. Já no seu primeiro editorial, a APESNOESP acusou o governador de indiferença com relação ao setor humano, pois se limitava a construir prédios escolares. A revista pretendia justamente combater este tipo de atitude, levando as autoridades a darem maior atenção aos professores, cuja situação financeira havia piorado devido à inflação, “obrigando-o a trabalhar, muitas vezes em três turnos, ou a se dedicar a outras atividades com prejuízos incalculáveis para a boa formação intelectual e moral de nossos alunos”. Em seu dizer,

Surge a *Revista APESNOESP!* Será ela o instrumento com que o Magistério Oficial tentará quebrar as muralhas da má vontade, do indiferentismo, do comodismo de todos aqueles que, ocupando cargos no ensino, nada fazem em benefício do nosso pobre magistério secundário. (...) Deseja ser imparcial.¹²

No editorial do segundo número, Schwinden rebateu as críticas que parecem ter sido dirigidas à diretoria da entidade, insinuando que provinham de “bajuladores”, cuja única pretensão era conquistar cargos políticos. Nesse sentido, o presidente da associação ressaltou que ela nunca se negou a colaborar com o Estado, desde que isso não contrariasse os interesses dos professores, para os quais reivindicava um tratamento de acordo com a importância de sua missão. Em suas palavras, a diretoria da APESNOESP:

... sempre que solicitada, cooperou com os órgãos da administração. (...) Nunca silenciou,

porém, para ser agradável a qualquer autoridade, se esta não se conduziu de acordo com os justos interesses dos professores ou do ensino. Querem alguns alcagüetes (...) que a Diretoria responda às mentiras, às afrontas e às injustiças com mesuras, palmas e outras meios de que se têm valido eles para ser tornarem simpáticas aos seus superiores. (...) Aceitamos a direção da APESNOESP para corresponder à confiança dos Professores (com letra maiúscula) e não para acomodar-nos à bem-aventurança dos mansos e dos bajuladores. (...) Os políticos ocupam cargos transitariamente; o Magistério é perene.¹³

A capa da primeira edição da revista também deu visibilidade às tensões existentes entre os dirigentes da APESNOESP e o governo do Estado, publicando a fotografia de Raul Schwinden, no dizer do periódico, “um incansável batalhador pelas reivindicações do professorado”, com a inscrição “Edição em Homenagem ao Dia do Professor”. Ao transcrever um trecho do *Boletim da Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia da USP*, a revista esclareceu a razão de tal homenagem, dizendo que ele fora dispensado do cargo de Diretor Superintendente do Instituto de Educação “Caetano de Campos” e “suspense por oito dias da função docente” devido ao “entrevero da luta em prol do padrão universitário para o professor secundário.” No mesmo ano, a *Folha de S. Paulo* noticiou a concentração realizada pela entidade diante da estátua de Anchieta para homenagear o seu presidente, “dissociando-se da homenagem oficial à Mestra do Ano” – Dorina Nowill, deficiente visual e, à época, presidente da Fundação do Livro do Cego no Brasil –, sem explicitar a razão do protesto.¹⁴

Embora o periódico apresentasse textos sobre temas variados – canto orfeônico, problemas de aritmética, ginásio vocacional etc. – e os seus dois últimos números tenham homenageado as cidades de São Carlos e de Araras,

¹² Apresentação. *Revista APESNOESP*, ano I, n. 1, p. 3.

¹³ SCHWINDEN, Raul. Aos professores (editorial). *Revista APESNOESP*, ano II, n. 2, p. 2.

¹⁴ A Mestra do Ano receberá o seu título depois de amanhã. Dorina Gouveia Nowill. *Folha de S. Paulo*, 12/10/1961, p. 8.

a remuneração e as condições de trabalho do professorado secundário constituíam a temática da maioria dos seus artigos. O texto de Antônio de Souza Teixeira Jr. sobre a gestão de Carvalho Pinto exemplifica esta tendência. O autor criticou o Plano de Ação do governador para o sistema de ensino secundário e normal, acusando-o de estabelecer como meta a construção de 166 novos prédios, sem se preocupar com a conservação das instalações das escolas já existentes, obrigando-as a recorrerem ao auxílio dos alunos para a limpeza e pequenos reparos. Teixeira Jr. também chamou a atenção para a baixa remuneração do professorado paulista, inferior ao do Distrito Federal e do estado da Guanabara, e para a diminuição das verbas destinadas ao setor educacional, utilizando o estudo de Carlos Corrêa Mascaro que considerou a desvalorização da moeda decorrente da alta do custo de vida. A *Revista APESNOESP* também deu ênfase à cobertura da tramitação do projeto 1.048 que, conforme veremos a seguir, teve grande importância na luta dos professores secundários pela melhoria do seu estatuto profissional.¹⁵

Em busca do reconhecimento e sob a ameaça da proletarização: a conquista do padrão universitário e a luta contra a desvalorização salarial

No final da década de 50, a APESNOESP engajou-se em campanhas contra a desvalorização salarial da categoria, decorrente da alta do custo de vida, que passaram a contar com a mobilização dos professores em atos públicos, tais como passeatas e concentrações diante do Palácio do Governo e da Assembléia Legislativa. Estas campanhas eram lideradas pelo CPP e contavam com a participação de outras entidades. Mas o magistério secundário tinha uma pauta específica de reivindicações relativas ao seu regime de trabalho, totalmente diferente do que regia o magistério primário, pois se dividia entre as aulas ordinárias e extraordinárias (posteriormente, designadas excedentes), que não

eram pagas nas férias nem incorporadas à aposentadoria. O pagamento destas aulas nas férias foi obtido com a Lei nº 5.052 (de 23/12/1958), sancionada pelo governador Jânio Quadros, mas ainda em 1962 a entidade lutava pela sua incorporação à aposentaria e pela paridade com relação ao valor pago pelas aulas ordinárias.¹⁶

Contudo, a principal bandeira de luta da entidade foi a reivindicação do “padrão universitário” – instituído por Lucas Nogueira Garcez em 29 de dezembro de 1952 (Lei nº 2.124) – para os professores secundários, que lhes asseguraria uma remuneração condizente com o seu nível de formação na escala de vencimentos do funcionalismo público. Para tanto, a entidade ameaçou deflagrar greve em 1961, pois o Estado recusava-se a atender tal reivindicação, alegando que os professores de Desenho e Trabalhos Manuais não tinham formação superior, o que deu origem a uma campanha pela criação de seções destinadas a estas disciplinas na Faculdade de Filosofia. O governo do Estado também alegava que o professor secundário tinha uma carga horária reduzida (12 horas semanais) para obter o padrão universitário. A APESNOESP argumentava que o seu trabalho não se restringia ao período em que ele permanecia em classe, pois envolvia o “preparo de aulas, correção de provas e aprimoramento de sua cultura” e, durante os exames orais, de admissão e vestibulares, eles trabalhavam sem horário, de acordo com as necessidades do estabelecimento.¹⁷

O governador Carvalho Pinto enviou, então, à Assembléia Legislativa, em 1961, o Projeto nº. 1.048, segundo o qual o número de aulas ordinárias passaria de 12 para 18 por semana e de 50 para 81 por mês. Tal projeto foi extremamente mal recebido pela entidade, pois atribuiu ao ma-

¹⁵ TEIXEIRA Jr., Antônio de Souza. Realizações e omissões do Governo do Estado no setor do Ensino. *Revista APESNOESP*, ano I, n. 1, p. 25-27.

¹⁶ Críticas ao Projeto de Lei nº 1048, *Revista APESNOESP*, ano II, nº 2, p. 35-36. APESNOESP sugere emendas ao projeto que concede aumento aos professores. *Revista APESNOESP*, s/nº, p. 49-50.

¹⁷ Empenha-se o professorado na luta em defesa de melhores vencimentos - Da necessidade da formação universitária do Professor de Desenho e a defesa da escola pública. *Revista APESNOESP*, ano I, n. 1, p. 7, e p. 20-21.

gistério secundário “o padrão 53, sem a especificação de *inicial das carreiras de nível universitário*”, não garantindo, portanto, “o direito de acompanhar as demais carreiras de nível universitário, quando estas passarem a nova referência.” Além disso, a mudança no número de aulas ordinárias não só implicava um aumento nos encargos do magistério secundário, como também representava de fato uma redução no valor pago por hora de trabalho, de modo que o professor – cujo salário era de Cr\$ 23.465,00 por 50 aulas mensais; portanto, Cr\$ 469,30 por aula – passaria a perceber Cr\$ 33.800,00 por 81 aulas mensais, o equivalente a Cr\$ 417,20 por aula, acarretando uma redução de Cr\$ 52,10. Num artigo publicado pela *Revista APESNOESP*, Argino da Silva Leite demonstrou que, enquanto o restante do funcionalismo receberia 30% de reajuste em janeiro de 1962, os professores secundários teriam um aumento de 14,8% devido à alteração da carga horária mensal. Noutro artigo, Alberto de Mello mostrou que, em 1935, o professor secundário encontrava-se na mesma faixa salarial dos chefes de seção e dos delegados de polícia e que, em 1950, obteve o direito à gratificação de magistério (Cr\$ 400,00 por quinquênio) “que elevava seus proventos em relação aos servidores referidos”. Entretanto, na gestão de Carvalho Pinto, com a extinção desta gratificação, o professor secundário recebia Cr\$ 23.050,00, o chefe de seção, Cr\$ 24.000,00 e o delegado, Cr\$ 33.800,00, uma vez que esta carreira dispunha do nível universitário.¹⁸

O projeto de Carvalho Pinto previa, ainda, um limite de 36 aulas por semana, considerando também as que eram ministradas nas escolas particulares, obrigando o professor a realizar atividades sem vínculo com o ensino para conseguir sustentar a sua família. Além disso, havia a exigência de que os professores lecionassem, pelo menos, seis aulas excedentes por semana, contrariando a Lei nº. 5.053, sancionada por Jânio Quadros em 23/12/1958, que isentou os docentes da obrigatoriedade de ministrá-las, por se tratar de um trabalho facultativo que dependia da necessidade econômica e de sua disponibilidade. Para a APESNOESP, ambas as restrições prejudicavam tanto os pro-

fessores cansados, doentes ou que, por questões de família (professoras gestantes ou com filhos menores), não podiam ministrar aulas excedentes quanto os mestres que precisavam completar seu orçamento atuando em escolas particulares. No dizer da entidade, “limitar seu trabalho é matá-lo de fome, além de criar problemas para o próprio magistério particular, cujo corpo docente é, em grande parte, constituído de professores do magistério oficial”.¹⁹

Em maio de 1962, o Projeto 1.048 foi aprovado dando origem à Lei nº 6.805. No editorial do terceiro número da *Revista APESNOESP*, Raul Schwinden lamentou que, embora a diretoria tivesse se mantido vigilante durante a sua discussão na Assembléia Legislativa, as suas reivindicações não haviam sido atendidas. Em contrapartida, a Lei atendeu boa parte do reajuste salarial reivindicado pelo magistério primário no decorrer de uma campanha organizada pelo CPP, levando a entidade a comemorar o fato de este segmento ter obtido a referência “36” no quadro do funcionalismo. Nesse sentido, é preciso considerar que o presidente do Centro entre 1956 e 2000, Sólton Borges dos Reis, assumiu o cargo de Secretário da Educação durante a cerimônia em que esta lei foi sancionada pelo governador Carvalho Pinto e foi reeleito deputado estadual logo em seguida, com 19.016 votos – segundo o jornal *O Professor* (ago/1966), a quarta votação da legislatura.²⁰

¹⁸ As nossas lutas. *Revista APESNOESP*, ano I, n. 1, p. 44. “Críticas ao Projeto de Lei nº 1048”. APESNOESP sugere emendas ao projeto que concede aumento aos professores. LEITE, Argino da Silva. Aumento para o professor secundário: 14,8%, e MELLO, Alberto. Vencimentos do Professor Secundário. *Revista APESNOESP*, ano II, n. 2, p. 23-25 e p. 63-64.

¹⁹ Críticas ao Projeto de Lei nº 1048. *Revista APESNOESP*, ano I, n. 1, p. 44. APESNOESP sugere emendas ao projeto que concede aumento aos professores.

²⁰ SCHWINDEN, Raul Prezado Colega (editorial). *Revista APESNOESP*, s/n, p. 2. Vencimentos do magistério primário a partir de abril de 1962, graças à lei de aumento conseguida pelo Centro do Professorado Paulista. *Revista do Professor*, Ano XX, nº 67, mar-maio/1962, p. 41. A esse respeito, cabe mencionar o estudo realizado por Íris Barbieri na década de 70 que, tomando por base a remuneração obtida no início da carreira, concluiu que, apesar do reajuste de 670,9% entre 1960-64, superior ao restante do funcionalismo público, o professor primário, de 2,1 salários mínimos em 1960, passou a receber 1,9 em 1964 (BARBIERI, 1974, p. 54-55).

O aumento da carga horária do magistério secundário promovido na gestão de Carvalho Pinto – agravado pela exigência do cumprimento de um número mínimo de aulas excedentes – fez com que o padrão universitário, conquistado sem a devida precisão legal, não representasse o reconhecimento esperado por este segmento da categoria. Numa época em que a inflação corroía, com grande rapidez, o poder de compra dos salários e a expansão dos ginásios na rede pública de ensino se intensificava de maneira desordenada e muitas vezes à custa de profissionais contratados à título precário, os professores secundários viram a possibilidade de melhoria do seu estatuto profissional e de distinção no interior da categoria docente ser praticamente esmagada pela ameaça de proletarização que atingia o magistério como um todo, mas tinha uma conotação específica para este segmento com nível superior e um regime de trabalho completamente diverso do primário. Não foi por acaso que a *Revista APESNOESP* (ano II, n. 2, 1961, p. 39) a propósito do Projeto 1.048 representou visualmente o professor secundário como um homem abatido, vestindo um terno remendado, evocando a imagem do docente como um “mendigo de gravata”, expressão utilizada em 1956 pelo então presidente do CPP e deputado estadual Joaquim Silvério dos Reis em pronunciamento feito na Assembléia Legislativa em que reivindicava o envio da mensagem de aumento salarial.²¹ Um termo semelhante – “mendigo de colarinho” – foi empregado pelo Áureo Parolo, no depoimento já citado. Este tipo de imagem chama a atenção para o contraste entre as exigências relativas ao cargo, precisamente a necessidade de se vestir bem (representada pelo terno e pelas alusões ao colarinho e à gravata), e as dificuldades financeiras decorrentes da alta do custo de vida.

Embora se referisse à situação do magistério primário em São Paulo no início dos anos 1960, a análise de Luiz Pereira que procurou situá-lo na estrutura de classes da sociedade brasileira é bastante pertinente, pois o autor interpretou a constância com que os professores se definiam como “proletários de gravata” como um indício de sua insatisfação com o próprio

status social. Para o autor, nesse período, os segmentos assalariados, pertencentes às “classes médias” (na concepção de Wright Mills), passaram a sofrer a ameaça de proletarização devido à “melhoria da condição econômico-social dos assalariados manuais” (PEREIRA, 1969, p. 137-138). Estes setores caracterizavam-se pela tentativa de “superar um critério de estratificação exclusivamente econômico” e pela busca incessante de símbolos de prestígio, como roupas e outros sinais distintivos, que os associassem aos estratos mais elevados. Tal comportamento decorria da posição intermediária desses setores na estrutura social, pois, embora fossem assalariados como o proletariado, realizavam um trabalho não manual e, por isso, procuravam distanciar-se do operariado por meio de maiores salários e de um maior prestígio social, tentando aproximar-se do tipo de vida das esferas mais elevadas. Ao caracterizar os professores como integrantes desses setores, mais especificamente como “proletários das profissões liberais”, Wright Mills definiu os professores do ensino primário e secundário como “servidores remotos do saber”, observando que, nos Estados Unidos, mesmo a carreira no ensino universitário não oferecia um status “compensador em relação aos sacrifícios pecuniários que exige” (MILLS, 1969, p. 147-151). Segundo Pereira:

... este processo, por um lado, leva essa categoria a colocar-se em baixo estrato de classe média assalariada; por outro lado, a luta contra essa degradação ocupacional estimula o fortalecimento da profissionalização do magistério primário, solapadora dos moldes artesanal e paternalista associados a essa atividade, característicos da etapa pré-urbano-industrial, mas em boa dose ainda preservados (1969, p. 177).

Ao mesmo tempo em que chamou a atenção para a proletarização desse segmento da categoria no Brasil, Pereira identificou indícios de profissionalização a partir da oposição entre

²¹ Em defesa do professor – discurso pronunciado pelo deputado Joaquim S. Gomes dos Reis na Assembléia Legislativa do Estado, no dia 14/05/1956 e publicado no Diário Oficial do dia 15. *Revista do Professor*, ano XIV, n. 29, ago. 1956, p. 33-36.

o modelo artesanal e o profissional de trabalho, baseada nos tipos ideais de Max Weber. A esse respeito, cabe esclarecer que o termo “proletarização” não é empregado aqui na perspectiva marxista, da qual análises sobre a profissão docente se apropriaram no início dos anos 1980, mas sim como sinônimo de um processo de empobrecimento. Nesse sentido, convém mencionar o artigo originalmente escrito em 1988 e publicado no Brasil em 1991 de M. Lawn e J. Ozga, no qual os autores fizeram uma revisão crítica de um texto elaborado anteriormente no qual eles, com base na oposição entre o trabalho artesanal e a produção em série, constataram a proletarização do magistério devido à separação entre concepção e execução do trabalho docente que resultava na sua desqualificação, sem considerar a sua “natureza cambiante”. Ainda nesse sentido, é importante notar que o próprio presidente do CPP (Sólton Borges dos Reis), recorreu a esta expressão em 1961 para justificar as campanhas salariais organizadas pela entidade, expressando a maneira pela qual a categoria ou parte dela percebia a perda de poder aquisitivo decorrente do processo inflacionário em curso no país.²²

A deflagração da primeira greve geral do magistério de São Paulo (primário e secundário; público e privado), em outubro de 1963, pode ser tomada como um outro indício de proletarização da categoria como um todo. Com uma ampla repercussão na grande imprensa, a greve obteve o apoio de *O Estado de São Paulo* e da *Folha de São Paulo*, segundo os quais a recusa do governador Adhemar de Barros (no cargo entre 1963-65) em negociar com o magistério levava uma categoria “tão ordeira” a tomar esta decisão extrema. Ambos os jornais destacaram a ordem e a disciplina do movimento. Em seu editorial, *O Estado* afirmou que os professores foram “mestres até na greve”. A *Folha* cobriu amplamente a greve, publicando, todos os dias, manchetes e artigos na primeira página a seu respeito. Mas a grande imprensa deu ênfase à participação das professoras primárias na greve, bem como nas passeatas e nas concentrações. Após o término da paralisação, que durou uma semana, os professores primários obtive-

ram os 60% reivindicados como reajuste ao passo que os secundários não ficaram satisfeitos com os resultados obtidos e pretendiam continuar com a greve, criticando o magistério primário por deixá-los “sozinhos na luta”.²³

Alguns leitores da *Folha de S. Paulo* chegaram a se dirigir à sua seção de cartas para reclamar da predileção da grande imprensa paulista pelo professorado primário. Esta discussão iniciou-se com a carta de Agenor Araújo Campos, publicada em 17/10/1963, segundo a qual este segmento da categoria usufruía de uma série de privilégios (férias, jornada de trabalho de 3 horas, 36 faltas permitidas, aposentadoria proporcional, isenção de imposto de renda) e era constituído, em sua maioria, por mulheres casadas cujo salário era para auxiliar o marido, evocando um tipo de argumento que, em certas ocasiões, foi utilizado para justificar a sua baixa remuneração. Em 26/10/1963, a *Folha* publicou uma síntese de quatro cartas que comentaram a opinião de Campos, dentre as quais apenas uma – a de Felício Junqueira Filho – afirmou concordar com este leitor, dirigindo duras críticas ao professorado primário e deixando entrever sérias diferenças com relação ao secundário. Em seu dizer, “convencido e pedante, por culpa da imprensa, que vive a elogiá-lo por qualquer motivo, o magistério primário julga-se com direitos iguais ou superiores aos de funcionários de nível cultural mais elevado, como os professores de ginásios ou diplomados pelas Faculdades de Filosofia.”²⁴

²² REIS, Sólton Borges dos. O que o Centro reivindica (editorial). *Revista do Professor*, ano XIX, n. 64, jul-set/1961, p. 3. Defende o deputado Sólton Borges dos Reis o funcionalismo e o professorado” (extraído do Diário de S. Paulo). *Revista do Professor*, ano XIX, n. 61, jan/1961, p. 7 (grifos nossos).

²³ Terminou a greve: as aulas começam hoje. *Diário de S. Paulo*, 22/10/1963, Primeiro caderno, p. 2. Professores (Editorial). *Folha de S. Paulo*, 15/10/1963, p. 4. Greve e revolução (Editorial). *O Estado de S. Paulo*, 17/10/1963, p. 16. Desvirtuando a greve (Editorial). *O Estado de S. Paulo*, 19/10/1963, p. 9. A vitória do professorado. *O Estado de S. Paulo*, 22/10/1963, p. 15.

²⁴ Vencimentos de professores e funcionários. *Folha de S. Paulo*, 17/10/1963, Primeiro caderno, p. 4. Servidores, ciência, mandamentos. *Folha de S. Paulo*, 22/10/1963, Primeiro Caderno, p. 4. Magistério: defesa e ataque. *Folha de S. Paulo*, 26/10/1963, Primeiro Caderno, p. 4.

A análise da trajetória da APESNOESP no campo educacional, tomando particularmente as dimensões do associativismo docente e os seus vínculos com as representações profissionais, permite identificar a heterogeneidade que foi se instaurando no interior da categoria em decorrência das mudanças das condições concretas de trabalho e dos padrões de legitimidade. Não se pretende aqui dizer que o processo paulista seja exemplar no sentido de representativo das tendências em nível nacional ou em outros estados, sobre os quais é importante constituir estudos para conhecer como este processo ocorreu em diferentes contextos, numa tentativa de apreender as especificidades locais e de favorecer estudos comparados entre as diferentes regiões do país. Em nosso entender, esta análise identifica aspectos para os quais é preciso atentar quando se fala da profissionalização da categoria: as condições concretas de trabalho, as representações do profissional e o modo com estas se articulam, influenciam e são influenciadas pelos movimentos associativos e pelo conhecimento específico sobre o trabalho.

Particularmente quanto ao percurso da APESNOESP, ocorreram dois processos de diferenciação para os quais é preciso atentar: a distinção com relação aos professores primários e a tentativa de delimitação do campo educacional como um espaço privilegiado para a decisão técnica, baseada em conhecimentos especializados, ao invés da ação política. Estas diferentes perspectivas, ao se entrelaçarem na reconstrução da história profissional dos docentes de nível secundário, fizeram emergir momentos característicos: a exigência da licenciatura e a obrigatoriedade do registro junto ao Ministério da Educação marcaram o início do primeiro período, quando a legitimidade do conhecimento especializado (dado pela licen-

tura) sobre o ensino, começou a se opor ao contingente de professores que, embora profissionais de nível universitário (ou autodidatas), não possuíam a formação específica para lecionar. Pode-se dizer que na década de 1940 o conflito centralizou-se na oposição entre licenciados e professores cujo valor de legitimidade era a experiência. Deve-se ressaltar que uma das conseqüências disso foi o progressivo fechamento do campo a profissionais cujas carreiras universitárias não admitiam a licenciatura, como advogados e engenheiros. O momento seguinte, nos anos 50, correspondeu à definição de uma imagem profissional característica do secundário, que se deu no bojo das disputas pela realização de concursos. Um duplo movimento de diferenciação ocorreu aí: a certificação estatal para lecionar que o concurso estabelecia delimitava o nível e o tipo de conhecimentos exigidos do docente e ao mesmo tempo permitia lutar contra as interferências políticas na área do ensino, justamente quando elas se faziam muito visíveis a propósito da expansão do ensino. O último dos momentos explorados neste texto refere-se aos anos 60, quando a representação do professor secundário como “profissional” e funcionário público a exercer uma “nobre missão” começa a ser questionada, tendo em vista o aumento de sua carga de trabalho e o empobrecimento da categoria. É preciso considerar, a partir da análise destes dados, o quanto os modos sindicais de reivindicação e de associativismo próprios dos anos 70 devem a uma necessidade de diferenciação com relação ao que existia no momento anterior e, ainda, como esta identidade profissional apresenta configurações cambiantes, relativas não somente ao contrato de trabalho, como também ao conhecimento pedagógico disponível e aos processos de diferenciação e coesão do grupo.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Íris. O salário do professor paulista em relação à economia brasileira. *Ciências Políticas e Sociais*. São Paulo: Escola de Sociologia e Política, v. 3, n. 1-2, p. 50-68, 1974.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.
- CATANI, Denice Bárbara. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919)*. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- COELHO, Ricardo B. Marques. *O sindicato dos professores e os estabelecimentos particulares de ensino no Rio de Janeiro (1931-1950)*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.
- COSTA, Ernestina da Silva et al. A mobilização dos agentes educacionais do sistema educacional: breve histórico. *Cadernos de P esquisa*, São Paulo, n. 41, p. 49-63, maio 1982.
- FASSONI, Laurita Fernandes. *AAPEOESP – oponente ou proponente? um estudo sobre a contribuição do Sindicato dos Professores na construção de uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora*. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.
- FERNANDEZ ENGUIITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-60, 1991.
- JOIA, Orlando; KRUPPA, Sonia (org.). *APEOESP 10 Anos (1978-1979): memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista*. São Paulo: CEDI, 1993.
- KRUPPA, Sonia. *O movimento dos professores em São Paulo: o sindicalismo no serviço público, o Estado como patrão*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- LAWN, Martin; OZGA, Jenny. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.
- LUGLI, Rosario S. Genta. *O Trabalho docente no Brasil: o discurso dos centros regionais de pesquisa educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- _____. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)*. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- MILLS, C. Wright. *A nova classe média (White Collar)*. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- MASCARO, Carlos Corrêa. *AAPEOESP e a Lei nº 1.844 (Projeto nº 240/52)*. São Paulo: APESNOESP, 1953.
- NADAI, Elza. *A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo, 1930-1970)*. Tese (livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- NÓVOA, António. *Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, 1998.
- PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classe*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- PINHO, Clemente Segundo. *Relatório apresentado à Assembléia Geral Extraordinária de 1954*. São Paulo: APESNOESP, 1954.
- SOUZA, Aparecida Neri de *Estratégias de luta sindical dos professores públicos do ensino básico no Brasil*. Texto apresentado na 19ª Reunião da ANPED. Caxambu, 1996, mimeo.
- SPOSITO, Marília Pontes. *O Povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.
- VICENTINI, Paula Perin. *Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)*. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- _____. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)*. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

Recebido em 30.05.05
Aprovado em 08.08.05

A ESCOLA DA ORDEM E DO PROGRESSO (BRASIL: 1889-1930)

Maria Inês Sucupira Stamatto*

RESUMO

Apresenta características da escola primária instituída no primeiro período republicano no Brasil, através da análise iconográfica do Grupo Escolar Cel. Silvino Bezerra fundado em 1927, em Vila das Flores (atual Florânia), no Rio Grande do Norte. Relaciona a construção do prédio escolar ao ideário de modernização das elites locais que controlavam a administração pública naquele momento. Escreve sobre a passagem do mestre-escola ao professor formado pela Escola Normal, também estabelecida nesse período no estado potiguar. Conclui sobre o mito da escola republicana e a exclusão da maioria da população à escolarização mesmo levando-se em conta o discurso divulgado e defendido pelos governantes sobre a necessidade da educação como formadora do cidadão republicano.

Palavras-chave: Escola – República – Prédio Escolar – Professora

ABSTRACT

THE SCHOOL OF ORDER AND PROGRESS (BRAZIL, 1889-1930)

It shows characteristics of a elementary school established in the first republican period of Brazil, by iconographic analyze of the Grupo Escolar Cel. Silvino Bezerra founded in 1927, in Vila das Flores (today Florânia) in Rio Grande do Norte. It links the construction of the scholar building to the local elites ideology of modernity in that time. It writes about the change of the mestre-escola to the teacher formed by Escola Normal also established in this same period, in the potiguar country. It concludes about the myth of republican school and the exclusion of majority to leaning even considering the divulgated speech of the necessity of education to form the republican citizen.

Keywords: School – Republic – Scholar Building –Teacher

* Doutora em História, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Departamento de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação. Endereço para correspondência: UFRN: Campus Universitário, BR-101, Lagoa Nova, s/n. – 59072-970 Natal/ RN. E-mail: malelu@digi.com.br

... essas imagens nos levam ao passado numa fração de segundo. (Boris Kossoy)

Trabalhando com temas sobre instituições escolares, encontramos frequentemente fotografias de professores, alunos e escolas. Certa vez, nos deparamos com a foto do Grupo Escolar Cel. Silvino Bezerra, construído em 1927, em Vila das Flores, no Rio Grande do Norte.

Esta fotografia, que reproduzimos aqui, nos impressionou imediatamente. Como uma imagem de uma turma à frente da escola podia nos invocar, *numa fração de segundo*, tantas ca-

racterísticas descritas na historiografia da educação e da instituição escolar no período republicano?

Permanecemos, muito tempo, com essa imagem remoendo na memória e, finalmente, resolvemos realizar uma análise iconográfica, no sentido atribuído por Kossoy¹, destacando os elementos que nos levaram a reconhecer neste retrato atributos marcantes da escola republicana.



Foto 1: GRUPO ESCOLAR CEL. SILVINO BEZERRA
Vila das Flores / Rio Grande do Norte

Fotógrafo anônimo, acervo pessoal de Flávio José de Oliveira, prefeito de Florânia (atual nome de Vila das Flores) mandato 2005. Este Grupo Escolar foi criado pelo Decreto nº. 341 de 23 de agosto de 1927. Em 1934 foi convertido em Escolas Reunidas da Vila das Flores. Atualmente, neste prédio funciona a prefeitura de Florânia.²

1. A ORDEM

1.1 - A administração

O prédio imponente chama instantaneamente nossa atenção nesta fotografia. O pé-direito alto, ocupando todo o espaço da imagem, de lado a lado, faz com que tenhamos a impressão de que a construção transforma as pessoas que posam para a foto em minúsculos e distantes seres, cuja importância é dada apenas pelo fato de estarem na frente do imóvel. Aparentemente, o

que foi considerado importante, para o anônimo fotógrafo que preparou esta tomada, foi o prédio da escola.

¹ Este autor classifica em dois tipos a operação de análise de uma fotografia: *Análise técnica*: análise do artefato, a matéria, ou seja, o conjunto de informações de ordem técnica que caracterizam a configuração material do documento; e *Análise iconográfica*: análise do registro visual, isto é, o conjunto de informações visuais que compõem o conteúdo do documento (KOSSOY, 2001, p.77). De nossa parte, é nossa intenção nos restringirmos a esta última.

² Fotografia publicada com autorização de Flávio José de Oliveira, a quem agradecemos a permissão para publicação.

A construção de prédios escolares foi uma marca da administração republicana nas primeiras décadas do século XX, no Brasil. O grupo partidário que assumiu o estado nordestino identificava-se com ideário positivista, especialmente ligado ao discurso da modernidade, urbanização, higienização e progresso. Aliás, nesse período, a maioria dos grupos partidários na administração de outros estados brasileiros encontrava-se alinhado politicamente a esta posição ideológica. Em nosso país, este período coincide com mudança de regime, do imperial ao republicano, caracterizado na historiografia brasileira como República Velha.

Por conseguinte, o espaço urbano passou a ser percebido como a expressão de uma boa administração governamental, e o indivíduo passou a ser visto como um cidadão de uma república, não mais um súdito de uma realeza. Neste sentido, para as elites que estavam organizando, naquele momento, a administração pública, tornou-se fundamental a reorganização espacial da cidade, com a abertura de ruas e avenidas calçadas; a criação de parques e praças para passeios públicos; a construção de prédios que testemunhassem o empenho financeiro e progressista do governo em bem administrar o estado.

Ao lado destes aspectos dominantes deve, porém, ser destacada também a presença de outras características típicas da posição “positiva”: a valorização da educação como “dever” essencial das sociedades modernas e como “direito” de cada cidadão e, portanto, como meio primário para operar uma evolução no sentido laico e racional da vida coletiva; a atenção aos problemas da escola, sentida como o instrumento essencial desse crescimento educativo das sociedades industriais (CAMBI, 1999, p. 467).

Da mesma maneira, para estes governantes tornou-se importante o sistema educacional público como uma instância formadora do cidadão republicano, já que o analfabeto, pela legislação vigente, estava impedido de votar e ser eleito, e, portanto, não tinha condições do exercício pleno da cidadania.

A partir deste contexto, é que podemos compreender a legislação educacional dessa época que determinava a construção de prédios escolares, as campanhas de alfabetização ocorridas nos vinte anos iniciais do século XX, o discurso intensivo e difundido sobre a educação, elaborado pelas elites no governo.

Igualmente, podemos entender a profusão de fotografias de edifícios escolares, salas de aula, turmas de alunos e professores, muitas vezes, inclusive, com as autoridades presentes, o que passou a ser comum a partir de então. Borges (2003, p.84) nos informa que isto passou a ocorrer justamente entre fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, correspondendo, portanto, à implementação do regime republicano no Brasil, e que “muitos fotógrafos se dedicaram à produção de álbuns de cidade (...) em geral, a seqüência da imagem deixava ver uma cidade moderna, evoluída e quase sempre higienizada”.

Neste caso, percebemos a função da fotografia como um dos meios de produção, divulgação e afirmação da ideologia dominante.

1.2 - O prédio

O prédio escolar retratado na fotografia que ora analisamos foi construído nos mesmos padrões das outras escolas erguidas nesse período (MOREIRA, 2005)³. Podemos constatar que igualmente seguiu o que estava estipulado na Lei nº. 359, de 22 de dezembro de 1913, ao menos em relação às janelas e amplidão das salas. Na imagem, o prédio foi colocado no centro do foco, emoldurando o ambiente e as pessoas, e revelando o papel que se atribuía à construção em si, parecendo-nos o principal componente da foto.

Borges (2003, p. 84) explica a importância de se fotografar, nesse momento, justamente construções:

³ Ana Zélia Maria Moreira, a quem agradecemos as informações sobre as construções de prédios escolares, e a doação da foto, pois foi quem gentilmente nos passou uma cópia da fotografia.

Em posição de destaque encontravam-se as fachadas dos estabelecimentos comerciais e bancários; dos hotéis que aguardavam turistas e homens de negócios de outras praças comerciais; a casa, varandas e jardins particulares onde viviam as famílias da elite local; as inovações urbanas atestavam o dinamismo da administração pública; o movimento das ruas que informavam e, simultaneamente, produziam uma leitura da “urbe” marcada pela visão positiva do progresso e da modernidade.

Sendo assim, pensamos que os prédios escolares fizeram parte da produção da leitura da modernidade e progresso feita pelas elites locais e se transformaram em um dos alvos prediletos de fotógrafos e autoridades.

Na perspectiva que estamos colocando, é importante ressaltar que, no período imperial, quase não foram construídos prédios com o propósito de abrigar escolas. O relatório para o Ministro dos Negócios do Império apontava 57 imóveis escolares, existentes em todo o país, em 1876 (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1879, p. 36).

Em geral, as aulas eram ministradas em casas comuns, isto é, casas não construídas para serem escolas. Eram alugadas pelos professores, em muitas províncias subsidiadas pelos governos provinciais. Ou seja, os professores recebiam uma parte do aluguel nos proventos. Nas últimas décadas do Império, muitos governos provinciais passaram a pagar o aluguel da casa onde ficava o professor / a escola, inclusive com rubrica específica no orçamento anual da província. Mesmo durante as primeiras décadas da República, no interior, em alguns municípios, esse costume ainda continuou: “a primeira escola funcionou na primeira casa da cidade, já desmanchada. Quem pagava era o Estado” (ENTREVISTA, 2002, p.96)⁴.

Portanto, no próprio lugar onde habitava o professor, com sua família, acontecia a escola. O mestre-escola acolhia seus alunos para as aulas em uma dependência da sua casa, reservada ou não para sala de aula. Podia ser qualquer cômodo: um quarto especialmente preparado; a sala de estar da casa, transformada em escola na hora da aula e, nas demais

horas, usada pelos moradores em outras atividades; e até mesmo a cozinha podia passar a ser, de um instante para outro, um lugar de “de-sasnar⁵ meninos”.

Nos documentos oficiais – Relatórios de Presidentes, de Diretores de Instrução – e mesmo em diários de viajantes, em obras de literatura e em relatos orais de pessoas que tiveram seus pais ou avós professores daquela época, encontramos situações descritas como estas.

Esta casa, onde estamos agora, quando eu tomei conta dela não tinha nada. Fiz tudo sozinha (...) Muitos meninos estudaram aqui, aqui estudaram minhas netas. Tinha uma escola aqui nesta sala, outra naquela sala ali e outra no quarto do armazém. Fazia festa, cantava o Hino Nacional. Eu ensinava o 1º, 2º e 3º ano, tudo na mesma classe. (...) A gente copiava o dever nos cadernos dos alunos (ENTREVISTA, 2001, p.87)⁶

Há mesmo histórias de professores que estabeleciam, também, nestas casas alugadas para o funcionamento das aulas, pequenos pontos comerciais, nas quais atendiam alternadamente e até mesmo simultaneamente, algumas vezes, seus alunos e seus clientes...

Já no período republicano, os governos estaduais passaram a construir imóveis – como os da fotografia – especialmente destinados ao funcionamento das aulas e da administração escolar. Nesses prédios não havia a possibilidade nem a permissão para os professores se instalarem para morar.

Todavia, o edifício escolar não seria um prédio qualquer, pois a lei impunha também padrões para as construções de prédios especificamente escolares. A legislação posta em vigor determinava que cada município erguesse, às suas custas, o prédio onde funcionaria o ensino, sendo que, na Capital, esta obra ficaria sob a res-

⁴ Floripes Medeiros, professora nomeada em 1945, no município de Serra Negra, Rio Grande do Norte. Entrevista concedida a Grinaura Medeiros de Moraes em 2002.

⁵ Expressão que já foi muito comum no Rio Grande do Norte, significando ensinar. Atualmente está em desuso.

⁶ Nathércia Cunha de Moraes começou a lecionar em 1912, aos 14 anos, como professora leiga, no município de Jardim do Seridó, Rio Grande do Norte. Concedeu entrevista a Grinaura Medeiros de Moraes em 2003.

ponsabilidade do governo estadual. Legislações como esta se espalharam pelo país.

Regulamentados por lei, os edifícios escolares eram construções sólidas, compactas, suntuosas, levantadas em locais nobres e valorizados, de alvenaria, com janelas grandes, permitindo a circulação do ar e da luminosidade. Muitos destes prédios sobreviveram às intempéries do tempo e ainda estão de pé, embora não mais funcionado como escolas – como é o caso do prédio da foto onde, atualmente, é a prefeitura da cidade – outros não resistiram às intempéries do homem... e foram demolidos.

A planta desses imóveis era contratada a arquitetos e engenheiros e a construção deveria situar-se próxima aos demais prédios importantes da cidade, como a Intendência (Prefeitura), Polícia, Casa Legislativa, Igreja etc. e, de preferência, com a praça principal a sua frente ou lado. O prédio da escola fazia parte, quando construído nesse período, do conjunto de imóveis a ser visto pela população local, especialmente aquele grupo que podia frequentar os lugares de maior prestígio da municipalidade. Por ocasião de comemorações importantes na cidade, como festas, procissões, desfiles, atividades públicas realizadas na praça principal, a instituição escolar marcava sua presença com a suntuosidade de seu prédio ali erguido.

1.3 - A turma

Lembrar daquela professora, do colega que ficava ao lado, ou daquele dia que saímos da rotina do bê-a-bá para irmos à frente da escola e fazermos pose, por minutos intermináveis de espera do flash libertador de movimentos... é o que muitas vezes significa uma foto nossa dos tempos idos que não voltam mais.

Fotografar é memória e, com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem – escolhida e refletida de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. É também paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio:

é, pois, o documento que retém a imagem fugidia de um instante da vida que flui ininterruptamente. (KOSSOY, 2001, p. 156).

Contudo, se olharmos com outros olhos uma foto como esta, perceberemos, talvez, outros aspectos que a afetividade da lembrança do momento vivido não nos permite invocar. A vestimenta da professora, por exemplo, sóbria, escura, sem enfeites e feminilidade, traços de uma época em que a mulher, para ocupar um espaço profissional público, deveria vestir-se assim, para não ficar “falada”. Os uniformes diferenciados para meninos e meninas. A postura séria, a pose inflexível dos corpos parados, em posição de sentido, em ordem e em silêncio, com respeito. O lugar de cada um previamente estabelecido, por hierarquia e sexo.

Ao conduzirmos nosso olhar desta forma, notaremos que a professora se encontra bem no meio da turma, na parte central do grupo de pessoas, e que os alunos estão repartidos em dois grupos nitidamente separados: à esquerda de quem olha, os meninos, e à direita, as meninas. Não há o menor contato físico, nem de olhar, entre os dois grupos, com a professora na linha divisória, demarcando e controlando espaços.

Constatamos, desse modo, que a questão do gênero é construída, entre outros elementos, a partir da organização física do espaço. Herança do Império e da Colônia, as atribuições masculinas e femininas na sociedade permaneceram discriminatórias no novo regime político, e podemos detectar isto naquela imagem, pois “para além de sua dimensão plástica, ela (a fotografia) nos põem em contato com os sistemas de significação das sociedades, com suas formas de representação, com seus imaginários” (BORGES, 2003, p.79).

O tipo de construção escolhida organiza o espaço escolar que, por sua vez, é um dos componentes que organiza a ação educativa. O ambiente escolar foi concebido com salas de aulas amplas, situadas nos corredores laterais, salas para administração, geralmente no centro do prédio, com banheiros masculinos e femininos, com pátio para a recreação e a ginástica, murado, e, sobretudo, todos os ambientes sepa-

rados por sexo e hierarquia, inclusive com portas de entrada e saída laterais separadas, uma para meninos, outra para meninas e a principal para a direção e autoridades (MOREIRA, 2005).

Nesta dimensão, o espaço escolar contém uma concepção de ensino e de mundo; por isso, compreendemos sua organização a partir do sexo e da hierarquia, costume de uma sociedade discriminatória e autoritária. A interiorização dos papéis femininos e masculinos na sociedade é construída na socialização, levada a termo nos espaços privados e públicos, em que o indivíduo vive. Desta forma, torna-se importante reconhecermos a organização espacial como um dos elementos da construção social de gênero.

No primeiro espaço público vivido pelas meninas, sem a companhia de alguém da família – a escola – elas aprendem a separar-se dos me-

nos, a perceber os homens ocupando posição superior nos postos de trabalho, como a de diretores, supervisores, inspetores, Diretor da Instrução, enfim, autoridades; e as mulheres, quando trabalhavam fora, ficavam nos postos subalternos como professoras, mesmo “professorinhas” – expressão cunhada no século XX. Isto era aprendido no silêncio das salas de aula, nos passos percorridos nos corredores da escola, na separação física dos muros levantados nos pátios de recreio repartindo meninas e meninos. Muros que iriam levantando também as demarcações invisíveis da divisão dos lugares sociais femininos e masculinos na sociedade; à mulher-mãe: o casamento e o lar; à mulher-solteira, a “tia”, segunda mãe: o magistério, profissão docente e “decente” permitida; aos homens: donos do público e do privado. Era um discurso material que se interiorizava todos os dias, não verbalizado, mas vivido cotidianamente.



Foto 2- Turma do Grupo Escolar Cel. Silvino Bezerra
Destaque ampliado da turma e da professora da foto 1.

2. O PROGRESSO

2.1 - O professor

O governo republicano inovou em termos de educação instituindo os grupos escolares para o ensino primário e mantendo permanentemente a formação do professor, através da Escola Normal⁷. No Rio Grande do Norte, estas duas instituições praticamente foram estabelecidas juntas em 1908/1909.

Então, o professor, preparado para sua função pela Escola Normal, era nomeado para os grupos escolares que funcionavam com o ensino primário seriado e a presença permanente de um diretor responsável pela administração escolar, mas, também, pela supervisão do trabalho do corpo docente da escola e que, de fato, passou a ser majoritariamente feminino.

A novidade, então, era a reunião, em um mesmo prédio, de várias escolas, isto é, de vários professores – por isso, o nome de *grupo escolar* – sob fiscalização diária de um único administrador – o diretor homem – que zelava pela ordem e respeito à hierarquia e pelo bom funcionamento das aulas.

Sob o nosso ponto de vista, esta foi a maior invenção em matéria de educação realizada pela administração republicana, e isto ficou tão fortemente arraigado na cultura popular, e mesmo na literatura de história da educação brasileira, que até hoje, para muitos, “a República inventou a escola no Brasil”.

O edifício construído materializava a idéia de educação, como se a instrução – termo usado no Império para a educação – tivesse ganhado um corpo físico. Acabava-se com o mestre-escola, que “carregava” a escola por onde quer que fosse, retirando-lhe igualmente parte de sua autonomia no exercício da profissão e toda a função administrativa escolar que antes realizava, como, por exemplo, a matrícula dos alunos.

No período anterior, a escola era o professor nomeado e pago pelo erário régio. Se ele fosse transferido, transferida era a escola; se ele fosse destituído ou morresse, a escola fechava. Nos primeiros anos do século XX, nos

lugares em que ainda não havia sido implantado o grupo escolar, nem construído o prédio da escola, era possível uma professora fazer uma afirmação como esta: “Eu sou **a dona** da escola, sou quem mando.” (ENTREVISTA, 2003, p.86) A escola era de dona Nathércia. “Quem vai **dar escola** é Nathércia ...” (ENTREVISTA, 2003, p.87), foi o que disseram a ela quando passou em seu concurso. Por isso, o **mestre era a escola**: era de fato o mestre-escola.

A partir do prédio estabelecido, no centro da cidade, **a escola estava ali**. Poderia o professor ser transferido ou não, a instituição escolar continuava presente na comunidade, não pela ação educativa do mestre, mas pela presença suntuosa do edifício onde funcionava a aula que atestava também a presença do Estado e marcava na memória das pessoas o lugar físico organizado – destinado à escolarização.

O mestre, deixando de ser escola, tornava-se o professor que ministraria suas aulas, conforme os cânones pedagógicos instituídos através da Escola Normal e sob a batuta administrativa de uma outra figura, sempre presente no seu cotidiano escolar, o diretor do Grupo Escolar, representante direto do Estado na instituição escolar. Até mesmo na legislação o mestre vai tornando-se, aos poucos, o professor, pois o vocabulário empregado passa, paulatinamente, a ser este último, em detrimento do antigo termo “mestre-escola”.

2.2 - O mito

Ainda examinando a foto, nos damos conta de como um costume que se generalizou no início do século XX – fotografias de escolas – foi condicionado pela idéia que as elites governantes atribuíam à educação a função de agente transformadora dos súditos brasileiros em cidadãos republicanos.

⁷ Durante o período imperial, foram tentadas algumas experiências de Escola Normal no Rio Grande do Norte, entretanto, foram efêmeras e fechadas antes do estabelecimento da República.

O tipo de prédio escolhido e regulamentado concretizava a representação social feita por estas elites do papel da educação que demarcava o espaço cívico do indivíduo. Desta forma, o sistema de educação público, através da construção de prédios escolares, junto com o sanitarismo e o urbanismo, comporiam o pensamento de modernidade e progresso dos grupos republicanos.

Longe de ser um documento neutro, a fotografia cria novas formas de documentar a vida em sociedade. Mais que a palavra escrita, o desenho e a pintura, a pretensa objetividade da imagem fotográfica, veiculada nos jornais, não apenas informa o leitor sobre datas, localização, nomes de pessoas envolvidas nos acontecimentos – sobre as transformações do tempo curto, como também cria verdades a partir das fantasias do imaginário, quase sempre produzido por frações da classe dominante (BORGES, 2003, p. 63).

E, por isso, o professor com sua turma e, às vezes, também o diretor e outras autoridades da comunidade ou do estado, que posavam em frente dos suntuosos prédios dos Grupos Escolares, faziam da ação destes instantes imóveis um hábito socialmente difundido; uma lembrança de um momento escolar para aqueles da foto; e uma função da imagem escolar para a leitura da modernidade republicana.

O ideário republicano, destacando ao máximo a educação como um dos seus pilares, transformando-a em um dos seus símbolos, apropriou-se da instituição escolar como se fosse uma conquista para o povo brasileiro realizada pela República.

2.3 - O menino

O menino no canto da foto que, humilde, espremendo-se na parede como querendo tornar-se invisível, menor que a janela do porão, espreita a turma esperando, talvez, o momento de poder mexer-se de novo, tem, todavia, a força de questionar, com sua presença ausente da escola, o mito da escola republicana.

Não temos informações a seu respeito, além de sua participação fortuita na imagem captada pelo fotógrafo.

Muitas vezes, enquanto os códigos culturais do fotógrafo definem a composição dos cenários fotográficos, a velocidade da câmara pode captar fragmentos do real, não previstos na idealização das poses, porque a chapa foto-sensível capta a luz emanada do objeto fotografado, sem a intervenção humana – Roland Barthes afirmou que a fotografia, nessa e apenas nessa fração de tempo, é uma mensagem sem código. (BORGES, 2003, p.83).



Foto 3: Grupo Escolar Cel. Silvino Bezerra
Destaque ampliado do menino da foto 1.

Acreditamos que o garoto não foi percebido no instante da fotografia, pois se o tivesse sido, provavelmente teria recebido um "sai daí, menino!" ou o fotógrafo o teria excluído do foco da máquina.

De qualquer maneira, a sua humilde presença nos permite questionar a obra educacional dos republicanos instalados no governo, considerada um dos pilares do ideário de modernidade e progresso deste grupo: todas as crianças puderam participar desta escola? Quantos tiveram acesso à instituição escolar, para tornarem-se cidadãos? Quem foram os excluídos?

Ora, sabemos que um prédio construído para o grupo escolar não possuía um número grande de salas de aula e que cada municipalidade construía apenas um prédio para o funcionamento de um grupo escolar. O Decreto nº. 174 de 5 de março de 1908 previa a reunião de três cadeiras – a masculina, a feminina e a mista – e estipulava a matrícula de 20 alunos por classe. Já a Lei nº 359 de 22 de dezembro de 1913 preconizava que "a direção dos Grupos Escolares, até o máximo de cinco escolas" (Art. 22) poderia ser feita por um professor indicado pelo governo, mas, que "os Grupos de seis ou mais escolas" (Art. 23) somente poderiam ser dirigidos por professores formados pela Escola Normal, ficando, assim, o número de classes indefinido.

A Lei nº 405 de 29 de novembro de 1916 mantinha a matrícula mínima de 20 alunos por "escola" – classe (Art. 4), porém determinava o mínimo de três e o máximo de dez escolas que um Grupo poderia comportar (Art. 59). Ademais, indicava que o processo de matrícula nestes grupos seria feito por edital, e quando houvesse maior número de candidatos às vagas, se procederia por sorteio (Art. 82). Assim, podemos imaginar que a quantidade de crianças atendida por esses grupos não contemplava a maioria das crianças da comunidade.

Embora as escolas isoladas permanecessem em atividade enquanto não houvesse a instalação do Grupo Escolar na comunidade, estamos convencidos de que este sistema edu-

cacional não atendia a todas as crianças. Basta verificarmos os índices de alfabetização dessa época. Ao final do período imperial, o dado de escolarização fornecido pelo censo de 1890 (portanto, os resultados indicados são da administração anterior à republicana, visto que a mudança de sistema havia ocorrido apenas um ano antes) aponta para 85,2% da população brasileira e 84,6% da população norte-riograndense analfabetas (SÉRIES ESTATÍSTICAS RETROSPECTIVAS, 1986, p.13).

No entanto, os dados do censo de 1920 (SÉRIES ESTATÍSTICAS RETROSPECTIVAS, 1986, p.13), ou seja, após 31 anos de administração republicana, demonstram que esta porcentagem não se alterou significativamente para o estado potiguar, pois 82,1% da população continuavam analfabeta. Para a população brasileira, constatamos que a mudança em relação ao censo anterior foi maior, pois 75,5% foram registrados como analfabetos, havendo, desse modo, um aumento de 10% no índice de pessoas alfabetizadas. Com isto, nos indagamos se o "nosso" menino da foto não teria sido um dos que sobraram do sorteio por ocasião da matrícula no Grupo Escolar Cel. Silvino Bezerra.

Longe de pretendermos defender outros regimes ou outras épocas, consideramos, porém, nesta imagem, a figura do menino marcante, nos fazendo lembrar de toda esta parte da população excluída das fotos escolares. Ele, único e pequeno, representaria a multiplicidade da enorme maioria dos excluídos.

Desta forma, o menino representaria também a expressão do fracasso dos governos republicanos, do chamado período República Velha, em estender a escolarização primária a todos, e reservando os grupos escolares, estabelecidos em prédios suntuosos, que requeriam certamente gastos enormes das finanças públicas, a uma pequena parcela da população. Somente alguns se formariam cidadãos republicanos. E somos forçados a concluir que, em realidade, o objetivo desses governos foi o de aparecer através da instituição escolar, mas não efetivar essa educação, de fato, a toda população sob sua administração.

A escola e o fotógrafo

Será que o fotógrafo terá notado a presença do garoto e, mesmo assim, teria permitido que ele aparecesse na pose feita pela turma da escola? Será que achou que o menino era tão insignificante que não teria importância se aparecesse lá no cantinho, que ninguém iria se dar conta? Ou será que percebeu o significado de um menino excluído da turma na frente de uma escola? Não sabemos.

Fotografar é sempre fazer história, seja a de nossas pequeninas vidas, da vida dos grandes homens, ou das nações. Mas, em alguns momentos, o fotógrafo tem mais nítida e precisa a certeza de estar “fazendo história” com seu trabalho, usando seu engenho e arte para documentar as mais formidáveis realizações de seus contemporâneos ou as avassaladoras tragédias que se abatem sobre eles (VASQUEZ, 2002, p. 32).

Será que o fotógrafo que fez esta foto, uma pessoa que não sabemos quem foi, sabia que

estaria fazendo história? Ou será que captou, em seu trabalho costumeiro de fotografar turmas à frente da escola, *uma fração da realidade congelada num instante*, sem perceber que estava retratando a escola republicana com todas as suas principais características?

Por conseguinte, concordamos com os autores citados, quando explicam que a fotografia não reflete simplesmente a realidade, ou parte dela; que há sempre a subjetividade do fotógrafo presente na imagem, ao fazer escolhas de foco, de temas, de poses, de ângulos. Há sempre uma escolha. Os prédios escolares teriam sido fotografados com tanta recorrência se isto não fosse uma demonstração de progresso?

Ainda assim, pensamos que, às vezes, o fotógrafo, sem se dar conta, capta com sua câmara instantes, detalhes, ações não intencionais, que revelam e desnudam elementos próprios de uma sociedade, de uma época, que ficam imutáveis para a posteridade, como testemunhos silenciosos do que foi visto, do que foi vivido.

REFERÊNCIAS

- BORGES, M. Eliza Linhares. *História e fotografia*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed.UNESP, 1999.
- DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Relatório e trabalhos estatísticos apresentados ao Ilm. e Exm. Sr. Conselheiro Dr. Carlos Leôncio de Carvalho, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império pelo Diretor Geral Conselheiro Manoel Francisco Correia em 20 de novembro de 1878*. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Repertório estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1986. v. 1. (Séries estatísticas retrospectivas).
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- MEDEIROS, Floripes. Entrevista concedida a Grinaura Medeiros de Moraes em 2002. In: _____. *Abrços de gerações: memórias de professoras primárias no Seridó: uma viagem pelo século XX*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2004. Cap. 2, p.94-104.
- MORAIS, Nathércia Cunha de. Entrevista concedida a Grinaura Medeiros de Moraes em 2003. In: _____. *Abrços de gerações: memórias de professoras primárias no Seridó: uma viagem pelo século XX*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004. Cap.2, p.85-93.
- MOREIRA, Ana Zélia. *Um espaço pioneiro de modernidade educacional: Grupo Escolar Augusto Severo, Natal (1909-1913)*. Natal: PPGAE. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Texto de qualificação para Dissertação de Mestrado.
- RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 174 de 5 de março de 1908. *Actos Legislativos e Decretos do Governo de 1908*. Natal: Typ. d' A República, 1909.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 359 de 22 de dezembro de 1913. *Actos Legislativos e Decretos do Governo de 1912/1913*. Natal: Typ. d'A República, 1913.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 405 de 29 de novembro de 1916. *Actos Legislativos e Decretos do Governo de 1916*. Natal: Typ. d'A República, 1917.

VASQUEZ, Pedro Karp. *A fotografia no Império*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

Recebido em 30.05.05
Aprovado em 08.08.05

**DE ESCOLA NORMAL DE NATAL A INSTITUTO
DE EDUCAÇÃO PRESIDENTE KENNEDY (1908-1965):
uma referência na formação docente
no Rio Grande do Norte - um lugar generificado**

Luciene Chaves de Aquino*

RESUMO

Este trabalho pretende construir a trajetória da Escola Normal de Natal e de sua transformação no Instituto de Educação Presidente Kennedy (1908-1965). Apontando os avanços, conquistas e mudanças, considerando as relações de gênero implicadas numa instituição constituída de e para moças. Assim, serão evidenciados momentos significativos da educação norte-rio-grandense, no que se refere à formação do professor. Neste intento, apontaremos as primeiras iniciativas de instituição de uma Escola Normal, em Natal, ainda no século XIX, que não prosperaram, bem como a sua institucionalização definitiva no início do século XX, em 1908, e seu desenvolvimento. Destacaremos momentos de ruptura desta instituição tais como: a transformação de Escola Normal Primária em Escola Normal Secundária, por meio da reforma de 1938, que introduziu as disciplinas modernas tais como: Psicologia, Sociologia e Antropologia Educacional. Analisaremos o processo de transição dessa instituição da modalidade Escola Normal de Natal a Instituto de Educação, dando ênfase à ação de Francisca Nolasco Fernandes, a primeira mulher a dirigir a Escola Normal de Natal, tradicionalmente administrada por homens. Constatamos aí a configuração de um novo quadro nas relações de poder. Refletiremos sobre os efeitos dessa recolocação de força nas relações sociais entre os homens e as mulheres que constituíam a Escola Normal de Natal.

Palavras-Chave: Escola Normal – Instituto de Educação – Gênero

ABSTRACT

FROM NORMAL SCHOOL OF NATAL TO PRESIDENT KENNEDY EDUCATION INSTITUTE (1908-1965): a reference in professors professional education in the State of Rio Grande do Norte (Brazil) - a gendered place

This work intends to build up a trajectory of the Escola Normal de Natal as well as its transformation into Instituto de Educação Presidente Kennedy (1908 – 1965). Pointing out the progress, the conquests and changes, considering the relations of

* Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRN. Professora e Orientadora Educacional da Rede Municipal de Educação de Natal. Endereço para correspondência: UFRN, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Educação - Campos Universitário, Avenida Senador Salgado Filho s/n, Lagoa Nova – 59072-970 NATAL/RN E-mail: vitorluciene@ig.com.br

gender implicated in an Institution constituted of girls and for girls. Thus significant moments of the education in the state of Rio Grande do Norte will be emphasized, referring to the formation of the teacher. With this objective, we will aim at the first institution initiatives of a Escola Normal de Natal in the 19th (nineteenth) century which didn't prosper, as well as its definite institutionalization in the beginning of the 20th (twentieth) century, in 1908 and its development. We will stand out rupture moments of this institution such as: the transformation from Primary Normal School into Secondary Normal School by means of the 1938 reform which introduced the modern disciplines like: Psychology, Sociology and Educational Antropology. We analysed the process of transition of this institution from the characteristic Escola Normal de Natal to Institute of Education, giving emphasis to the deeds of Francisca Nolasco Fernandes, the first woman to direct the Escola Normal de Natal, traditionally managed by men we verified there the configuration of a new reality among the relations of power we reflected on the effects of this replacement of power inside the social relations among men and women, who established the Escola Normal de Natal.

Keywords: Escola Normal – Institute of Education – Gender

Introdução

O objetivo principal deste trabalho é construir a trajetória da Escola Normal de Natal e de sua transformação no Instituto de Educação Presidente Kennedy (1908-1965), apontando seus avanços, conquistas e mudanças, considerando as relações de gênero implicadas numa instituição constituída de e para moças. Assim serão analisados momentos significativos da educação norte-rio-grandense, no que se refere à formação de professores e professoras.

Neste intento, apontaremos as primeiras iniciativas de instituição de uma Escola Normal em Natal, ainda no século XIX, as quais não prosperaram, bem como a sua institucionalização definitiva no início do século XX, em 1908, e seu desenvolvimento na década de 20. Destacaremos momentos de ruptura desta instituição tais como: a transformação de Escola Normal Primária à Escola Normal Secundária, por meio da reforma de 1938, os anseios e ensaios na transição da modalidade de Escola Normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (instituído em 1965), dando ênfase à luta de Francisca Nolasco Fernandes, a primeira mulher a dirigir a Escola Normal.

As primeiras iniciativas de instituição de uma Escola Normal em Natal

As Escolas Normais surgiram no cenário da história da educação brasileira no século XIX, mais precisamente em 1835, quando foi fundada a Escola Normal de Niterói, pelo poder público, seguida pela Escola Normal da Bahia, em 1836; do Ceará, em 1845; de São Paulo, em 1846; e do Rio de Janeiro em 1880 (AQUINO, 2002).

Como em outras regiões, no caso de Sergipe, em 1870, e de Goiás em 1882 (FREITAS, 2002), somente nas últimas décadas do século XIX é que foram experimentadas as tentativas de Escolas Normais no Rio Grande do Norte.

A primeira Escola Normal Primária em Natal, criada em 1873 e inaugurada em 1874, com um corpo docente de seis professores do sexo masculino, iniciou suas atividades com vinte alunos, mas diplomaram-se apenas três professores, também do sexo masculino (LIMA, 1921, p.14). A Escola Normal era anexa ao Atheneu Norte-Riograndense¹, não só fisicamente, como

¹ O Colégio Atheneu Norte-Riograndense foi criado em 1834, sendo a primeira instituição de ensino secundário do Brasil, foi o colégio modelo da terra potiguar, tornou-se, até a primeira metade do século XX, o reduto dos jovens advindos das elites econômica, política e cultural de Natal.

também irmanada na formação intelectualista em decorrência de sua estrutura de ensino. Antes da criação da referida Escola, foi publicado o regulamento do Colégio Atheneu Norte-Riograndense, em 1872, que apontava as normas regulamentares para o funcionamento de um Curso Normal. O referido curso era de três anos e, conforme o Artigo Primeiro do regulamento, buscava-se a preparação de “professores de ambos os sexos para a instrução primária” (REGULAMENTO DO CURSO DE ESTUDOS DA ESCOLA NORMAL, 1872, p.184). O currículo, com forte teor de formação intelectual, assemelhava-se ao do Atheneu, ressaltando as disciplinas de formação pedagógica. Assegurava a formação diferenciada para os sexos, conforme exposição do Art. quinto: “O estudo da álgebra e da escripturação mercantil será substituído, para o sexo feminino, pelo de principios theoricos dos trabalhos de agulha, o qual será leccionado pelo professor da 1ª série” (REGULAMENTO DO CURSO DE ESTUDOS DA ESCOLA NORMAL, 1872, p.185). Supomos que tenha sido este o regulamento da primeira Escola Normal, inaugurada em 1874. Um espaço com funções demarcadas pela diferença dos sexos.

A segunda Escola Normal foi criada em 1890, já no Brasil República, mas não chegou a ser efetivada concretamente; permaneceu no papel (LIMA, 1921).

A terceira Escola Normal de Natal foi criada em 1892 e instalada em 1896, “era exclusivamente masculina e o seu curso constava das matérias ensinadas no Atheneu Norte-riograndense acrescentado das disciplinas de Moral, Sociologia e Pedagogia” (LIMA, 1921, p.15). Até o ano de 1901, diplomou cinco alunos, sendo extinta após esse período. Os relatórios pesquisados por Lima (1927) apresentavam como motivos para a extinção a falta de recursos e de demanda. Entendemos, entretanto, que existem outras questões implicadas².

Neste contexto, a Escola Normal de Natal se configura, enquanto uma instituição pensada para o sexo masculino, por seguir o modelo de organização do ensino secundário ministrado no Atheneu, sendo, em algumas situações, conce-

dido o acesso às mulheres, com a devida adaptação. Àquela altura dos acontecimentos, já era uma realidade a presença das meninas nas salas de aula do ensino primário, mesmo que em número bem inferior ao dos meninos.

A Escola Normal de Natal: sua institucionalização e desenvolvimento no início do século XX (1908)

A Escola Normal de Natal foi instituída definitivamente em 1908, através do Decreto 178 do mesmo ano, que teve por objetivo restabelecer a Diretoria Geral da Instrução Pública, criar a Escola Normal de Natal e os Grupos Escolares Mistos (AQUINO, 2002). Foi pioneira e modelar na formação docente do Estado do Rio Grande do Norte, constituiu-se também no símbolo de uma nova época, no anúncio de uma sociedade que se pretendia inovar.

Entoando o discurso modernizador, na Escola Normal de Natal, desde o princípio, a frequência de mulheres foi predominante, a observar pela primeira turma, na qual se formaram sete rapazes e vinte moças (AQUINO, 2002). Logo, foi pensada e organizada para a formação de moças para atuar no magistério primário: o currículo assume contornos femininos, incorporando na sua grade curricular disciplinas como Economia e Arte Doméstica (AQUINO, 2002).

A Escola Normal de Natal, assim como as demais do Brasil e de outros países tornaram-se um lugar generificado. Concebê-la dessa forma significa vê-la como um lugar social que é constituído e constituinte dos gêneros, ou seja, um lugar onde as práticas ali realizadas convergem para a construção de significados baseados nas diferenças sexuais. Assim seria um

² Apontamos como alguns dos motivos a falta de interesse do poder público em estruturar uma rede de ensino escolar pública; em consequência, negligenciava a formação docente. Os incentivos voltavam-se para a agricultura exportadora, cuja mão-de-obra prescindia do conhecimento escolar (AQUINO, 2002).

lugar em que se reproduziram os símbolos culturais constituídos e constituintes do significado de ser feminino e de ser masculino em uma sociedade.

Utilizar, aqui, o gênero como análise de categoria história implica necessariamente em conceber o significado de feminino e masculino como símbolos construídos socialmente, portanto, passíveis de serem desconstruídos. Logo, “gênero foi o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual” (SCOTT, 1992, p. 86). Seria, dessa forma, o grande desafio da história combater a noção de fixidez da oposição entre homem e mulher.

Na década de 20 a Escola Normal de Natal constituiu-se num ponto de irradiação e de convergência das discussões referentes à educação, atuando não só no âmbito do discurso, mas contribuindo na criação de instituições culturais como: a Associação dos Professores do Rio Grande do Norte (APRN), em 1920, a Revista *Pedagogium*, em 1921, a Escola Normal de Mossoró, em 1922 e o Departamento Estadual da ABE-1929 (AQUINO, 2002).

Identificamos a sintonia da Escola Normal de Natal com alguns dos discursos que circulavam no país, através de seu diretor, o professor Nestor dos Santos Lima, como a nacionalização dos diplomas das professoras, inspirada no movimento nacionalista. Enfatizamos ainda, nessa década, a renovação do regulamento da Escola Normal de Natal em 1922, e a introdução da matéria Pedologia, que tinha como objetivo central o estudo do comportamento do aluno.

À medida que o professor Nestor Lima buscava a introdução das disciplinas com os preceitos da nova pedagogia, paradoxalmente defendia idéias conservadoras como o “celibato do magistério feminino”, já combatido por alguns grupos naquela época. O mesmo considerava inviável a mulher exercer a função de dona de casa e de professora ao mesmo tempo, argumentando que:

... por mais diligente e laboriosa que a mulher seja, não poderá dar conta dos encargos da família, (...) dirigir os empregados, enfim, (...) à regularidade da vida doméstica, (...) por outro lado

preparar bem as lições, dispor metódica e previamente o seu trabalho, fazer a escrituração da classe, estudar e ilustrar-se constantemente. (LIMA, 1921, *apud* DIAS, 2003, p.67-68).

Assim, no entender de Nestor Lima, existia uma incompatibilidade entre o exercício do trabalho doméstico e o magistério. Por isso, somente as mulheres solteiras deveriam assumir o magistério primário, embora a Lei 405 de 29 de dezembro de 1916, que organizava o ensino primário, secundário e profissional do estado norte-riograndense, já assegurasse às professoras públicas através do Art. 224 o direito a uma “licença especial de dois meses” (RIO GRANDE DO NORTE, 1916, p. 101).

No estado potiguar não foi implantado o celibato do magistério feminino, mas constatamos em um dos regulamentos da Escola Normal, assim como em outras congêneres do país, as restrições à presença de alunos e alunas casadas. Em consulta feita à legislação da Escola Normal de Natal³, só encontramos um dispositivo que impedisse alunos (se referindo a moças e rapazes) casados de freqüentar a Escola Normal de Natal: o Regulamento de 1950, no Art. 39, que dispõe que “o aluno que contrair matrimônio terá sua matrícula automaticamente cancelada qualquer que seja a série a que pertença, e a época do ano letivo” (RIO GRANDE DO NORTE, 1950, p.121).

Supomos, entretanto, que essa prática tenha acompanhado a Escola Normal de Natal em sua trajetória. Mas, no contexto da década de 1950, era uma prática considerada obsoleta e repudiada, a exemplo do que afirma o professor Raimundo Nonato, ao declarar que “fizera parte da comissão elaboradora do Regulamento de 1950, e já, nessa época, combatera esses dispositivos regulamentares, para os quais já não havia cabimento nos dias de hoje” (ESCOLA NORMAL DE NATAL, 1957, p. 55).

Assim sendo, a Escola Normal de Natal consolidou-se assumindo a identidade de “escola para moças”, como era no Brasil e em

³ Foram consultados os regulamentos da Escola Normal de Natal de 1908, 1917 e 1922; os decretos de reforma de 1938 e 1947; o regulamento de 1950; bem como as leis de reformas de 1916 e 1957.

outras partes do mundo. Os currículos, as normas, os uniformes, a organização do espaço físico e do tempo, à medida que formavam também informavam, conforme Louro, “uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizadas para a produção dessas mulheres professoras” (1997b, p. 455).

As Escolas Normais funcionavam sob o controle do Estado, que irradiava uma ótica masculinizada da sociedade, que incidia na elaboração da legislação e das normas regulamentares dessas instituições, pois, na sua maioria, eram dirigidas e controladas por diretores –homens–, a exemplo da Escola Normal de Natal que somente na década de 1950 veio a ter uma mulher como diretora..

De Escola Normal Primária a Escola Normal Secundária: a Reforma de 1938

Na década de 30, o Ensino Normal sofreu algumas modificações, visando à sintonização ao projeto de uniformização cultural e de centralização administrativa do governo federal, que incorporou como seu muitos dos elementos dos discursos e das reivindicações das diferentes agremiações, encetadas na década de 20. Assim, em janeiro de 1938, foi instituído o Decreto nº 411 que reformou o Ensino Normal Norte-Riograndense (AQUINO, 2002): separou o curso de formação geral do curso profissional, introduziu as disciplinas ditas modernas, baseadas nas idéias escolanovistas, tais como: a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia Educacional. Essas disciplinas se traduziram num avanço educacional por permitir um melhor entendimento do comportamento do aluno.

A partir da referida reforma, tornou-se obrigatória, para o ingresso na Escola Normal, a realização do ciclo fundamental de cinco anos do curso secundário. Para tanto, foi necessário criar uma seção feminina no Colégio Atheneu Norte-Riograndense (regido por leis federais) destinada às meninas que iriam ingressar na Escola Normal.

A seção feminina do Atheneu foi instalada no edifício onde funcionava a Escola Normal de Natal (Grupo Escolar Antônio de Souza), mas seguia as orientações do Colégio Atheneu, era independente, com direção, professores e inspetores próprios (AQUINO, 2002). A convivência das normalistas com as secundaristas num mesmo espaço físico não foi tão harmoniosa, pois o comportamento indisciplinado destas chocava-se com as rígidas normas disciplinares que conduzia a rotina da Escola Normal e simultaneamente moldava o comportamento das normalistas. Inevitavelmente as alunas do Atheneu eram expostas à comparação com as normalistas, como podemos perceber no relatório do Diretor da Escola Normal, professor Clementino Câmara:

Começaram a funcionar no edifício da Escola as aulas do elemento feminino do Atheneu Norte-Riograndense. Com direção diferente e, sobretudo, parece que devido à deficiência de inspetoras enérgicas, falecem-me palavras para louvar a parte que se relaciona com a disciplina das meninas, material escolar estragado, paredes do edifício riscadas e danificadas, peças de máquinas de costuras da Escola Normal subtraídas e até, o que é sobremodo para lamentar os gabinetes sanitários com dizes e pinturas de envergonhar, tais são os vestígios ali deixados e que, só por força da verdade sou constrangido a dizer, em triste confronto com a disciplina da Escola. (ESCOLA NORMAL DE NATAL, 1940c, p. 45).

Podemos aludir essa diferença de comportamento à própria formação das alunas do Atheneu, tendo em vista que a Escola Normal, enquanto instituição pensada para formar mulheres professoras, sempre teve entre suas preocupações precípuas, a formação da moral, a contenção dos movimentos, dos desejos, bem como a precisão nas ações. Tais qualidades talvez não fossem tão cultivadas e perseguidas no ensino secundário, já que era uma modalidade de ensino onde ainda predominava o elemento masculino.

A partir de 1938, a Escola Normal de Natal suspendeu a matrícula para novos alunos, pois estes teriam que antes cursar os cinco primeiros anos no curso seriado. Enquanto isso não

acontecia, a escola assistia ao seu progressivo esvaziamento, funcionando somente com as alunas remanescentes da matrícula de 1937. A operacionalização da reforma que se propunha a introduzir as ciências da educação, ocorreu de forma catastrófica e levou à iminência de fechamento da Escola Normal de Natal (AQUINO, 2002)⁴.

O Instituto de Educação: ensaios, anseios e realizações

O modelo de estabelecimento de ensino, denominado **Instituto de Educação**, já vinha sendo instituído em vários locais do país e era considerado o que se tinha de mais moderno em termos de formação docente; foi regulamentado através da Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto nº. 8.530 de janeiro de 1946. A Lei Orgânica centralizou as normas e diretrizes do ensino Normal em âmbito nacional (ROMANELLI, 1998, p.163).

Fixadas as diretrizes e finalidades para o Ensino Normal, caberia a cada governo adaptá-las aos seus Estados. Com este intuito, o interventor Federal do Rio Grande do Norte, Orestes da Rocha Lima, baixou o Decreto-Lei nº 684 de 11 de fevereiro de 1947, que adaptou à Legislação Federal o sistema de Ensino Normal do Estado, que determinou como finalidades do Ensino Normal, enquanto nível de segundo grau, prover a formação de professores/as primárias; além habilitar administradores escolares, bem como aplicar, desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Para atingir tais finalidades, determinou três tipos de estabelecimentos diferentes para ministrar o Ensino Normal: o Curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação.

Cada uma dessas instituições passaria a ministrar cursos normais de modalidades diferentes. O Instituto de Educação seria a instituição em que eram ministrados o curso ginásial e os cursos próprios das Escolas Normais (Cursos Normais de 2º ciclo, o Jardim de Infância e a Escola Primária anexa), além dos cursos de

especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares e demais cursos. Seria a instituição de formação de educador mais completa para aquele momento. Em decorrência, muitos Estados começaram a mostrar interesse em transformar as Escolas Normais Oficiais em Institutos de Educação.

Em fins da década de 1940, deu-se a sedimentação e reorganização do Ensino Normal, enquanto curso de ensino médio de segundo ciclo, ou seja, realizado após os quatro anos de primário e mais quatro do antigo ginásio. Entretanto, foi na década de 1950 que se intensificaram os anseios e as ações pela instalação do Instituto de Educação de Natal, época em que se ampliava e se psicologizava cada vez mais a prática docente; disseminava-se também o discurso da profissionalização docente em que se propugnava não somente a expansão da formação docente, mas também a incrementação dos cursos de formação para docência.

Num contexto em que se bradava a exigência da profissionalização docente e que cada vez mais se recorria às teorias em busca de respostas para os problemas educacionais, tornou-se uma tendência a instituição de Institutos de Educação onde funcionavam as tradicionais Escolas Normais Oficiais.

Na Escola Normal de Natal, essa luta foi alavancada pela professora Francisca Nolasco Fernandes, a sua primeira diretora, nomeada em setembro de 1952. Em seu livro de reminiscências a professora afirma: "... não pude ser a melhor. Fui apenas a primeira, depois de sete direções masculinas" (FERNANDES, p.151, 1973).

A feminização do exercício do magistério primário já era uma realidade que se deu em decorrência da expansão da escola e da instrução das meninas. Conforme estudiosas, como Silva (2002), Louro (1997a) e Almeida (1998), a predominância das mulheres no magistério

⁴ No ano de 1938 a Escola Normal de Natal contava com uma matrícula de 198 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 183 do sexo feminino. Em 1939 havia 12 rapazes e 126 moças e um total de 138 alunos. Em 1942 a matrícula total havia caído para cinco, sendo dois rapazes e três moças (AQUINO, 2002).

primário público iniciada ainda no século XIX, se efetivou nas primeiras décadas do século XX e está intrinsecamente ligada à expansão do ensino primário público e, simultaneamente, à luta das mulheres pela instrução e para estabelecer-se profissionalmente e ingressar no mercado do trabalho.

Assim como as suas congêneres, a Escola Normal de Natal se consolidou também como “escola para moças”. Apesar disso, tinha, até então, uma direção masculina e a maioria do corpo docente masculino, enraizada nos padrões de uma sociedade conservadora e de um Estado sexista, conforme se confere na exposição do Governador Juvenal Lamartine, em 1930:

O nosso magistério vem sofrendo uma verdadeira crise relativamente ao elemento masculino. Nas Escolas Normais de Natal e Mossoró grande é o número de alunas, ao passo que o número de aluno é sempre diminuto. Turmas há que se diplomam sem que haja um rapaz sequer e, entretanto, estamos observando que o ensino público não se pode privar da cooperação do elemento masculino, pois a prática nos tem demonstrado que, nos estabelecimentos dirigidos por homem, a atuação sobre o meio é muito mais intensa do que nos dirigidos por senhoras.

Os rapazes que se diplomam não se demoram muito em procurar um outro meio de vida, que melhor lhes garanta o conforto seu e de sua família, e isto porque, sendo o professor um elemento de representação no meio em que vive, não pode sustentar-se acompanhado dessa representação, com os vencimentos que atualmente recebe. Infelizmente a situação financeira do Estado, atualmente não nos permite falar em qualquer aumento de despesa. (RIO GRANDE DO NORTE, 1930, p.57).

Tradicionalmente, o cenário nas escolas primárias e normais configurou no que Demartini e Antunes (2002) denominaram de “profissão feminina, carreira masculina”, pois, apesar de nessas instituições o trabalho feminino ser predominante, os postos de comando como direção, inspeção, cargos técnicos e administrativos estavam sempre sob o controle masculino. Tal quadro configurou a realidade da Escola Normal de Natal até a metade do século XX.

O cenário se alterou em 1952, com a nomeação de Francisca Nolasco Fernandes ou Dona Chicuta Nolasco, como era chamada entre os mais próximos, para a direção da Escola Normal de Natal.

Eram outros tempos, um princípio de mudança se anunciava em relação ao reconhecimento da capacidade da mulher para exercer cargos de comando. Uma nova concepção poderia estar se forjando, diferente daquele retratado pelo Governador Lamartine. Dona Chicuta Nolasco era conhecida por ter “pulso forte” e determinação; por isso, assumiu a direção da Escola Normal, num momento em que esta enfrentava problemas de indisciplina do corpo docente e discente. Foi designada a uma mulher a direção da Escola Normal e a incumbência para que fosse “restabelecida a ordem”, conforme a própria Fernandes declara:

Eu vivia num clima de confiança e estima recíproca entre a Diretoria e todos da Congregação. (...) Os rumores que eu ouvira na Escola não eram de molde a me oferecerem a continuação daquele clima ideal. Mas o diretor [do Departamento de Educação] não deixou que eu reiterasse a minha recusa, dizendo que estava precisando de alguém de confiança que não estivesse muito vinculado à Escola, pois os acontecimentos iriam exigir um pouco de energia para restabelecer a ordem. (1973, p. 118).

Foi desafiante em decorrência da tradição cultural do Brasil, porque, por muito tempo, as escolas públicas reproduziram e reforçaram a hierarquia doméstica, em que as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema. Então, romper com essa estrutura não foi uma tarefa fácil. Assim, endossamos Louro, quando este afirma que:

Essas primeiras diretoras estavam, de algum modo, rompendo com a representação ou as expectativas mais tradicionais, o que poderia contribuir para que fossem admiradas e imitadas pelas professoras e alunas. Dessa forma, algumas delas acabaram por imprimir marcas extremamente pessoais às instituições que dirigiram, criando escolas. (1997b, p. 460).

Sendo pioneira, teria que ser também o modelo, por ainda não ter um pronto para segui-lo. Chicuta Nolasco, ao assumir a direção da Escola Normal, foi instigada a imprimir de imediato sua marca: precisão, perseverança, coragem sabedoria, pois o momento assim o exigia.

Àquela altura dos acontecimentos, um grupo de alunas da Escola Normal de Natal, pela primeira vez, mobilizou uma greve, em protesto pela renúncia do professor Clementino Câmara que dirigia a Escola há dezoito anos.

As alunas não aceitaram (...) abandonaram as aulas e foram para as ruas com cartazes e até marchinhas (...). Sei que nós, os professores, chegávamos para dar aula e só encontrávamos funcionários. (...) Reunidas, foram ao Diretor do Departamento que explicou a situação e a opção do Diretor da Escola. Inconformadas foram ao Governador que manteve o “status quo”. (FERNANDES, 1973, p.117).

Uma mulher assumindo a direção da Escola Normal de Natal, tradicionalmente dirigida por homens, uma instituição reconhecida pelo rigor nas normas e pela disciplina, paralisada em decorrência de uma greve das normalistas, podemos dizer que esses fatos eram elementos importantes na composição de uma nova configuração da atuação das mulheres ou das futuras professoras na sociedade natalense. Atribuímos, também, à ação das alunas de organizar uma greve, reivindicarem seus interesses, um rompimento com os grilhões impostos socialmente, fazendo-se serem reconhecidas como sujeito social.

Ali, então, se delineou um novo quadro nas relações de poder; há de se pensar sobre os efeitos dessa recolocação de força nas relações entre os sujeitos envolvidos: ou seja, homens e mulheres no interior da Escola Normal. Seria um desafio, não somente pela especificidade do cargo de direção, mas pelo estado de conflito em que a escola se encontrava entre os diferentes grupos que a compunham.

Administrar aquela situação de tensão em relação às alunas grevistas (que se restringia às da terceira série), conquistar o respeito e a credibilidade dos funcionários e professores, retomar a rotina da Escola, eram os objetivos

iniciais de Chicuta Nolasco, pois estava convicta, e pretendia convencer a todos de que a “Escola permanecia e deveria continuar com a sua tradição, o seu conceito impoluto, como ontem” (FERNANDES, 1973, p.123). Para tanto, ela contava com a experiência adquirida “para suprir os conhecimentos técnicos que me faltavam” (FERNANDES, 1973, p.118).

E assim o fez, começando por fazer valer os dispositivos regulamentares, obteve a colaboração de alguns funcionários, professores e alunas, mas também sofreu resistência de outras, em particular, das normalistas grevistas da terceira série, as reservas de alguns professores, mas enfim, depois de muito esforço “restabeleceu a ordem”. E, mais adiante, avalia esse momento com uma ponta de angústia: “Essa primeira etapa da minha direção foi um período péssimo para a Escola, pois outra coisa não fizemos senão adaptar, readaptar, instalar, organizar” (FERNANDES, 1973, p.125).

As migrações da Escola Normal de Natal: antes e durante a direção de Chicuta Nolasco

Tempos de mudanças, às vezes, implicam desacomodação na ordem, poderes sucumbiriam, outros se ergueriam. Mudanças trazem também diferentes dificuldades e transtornos; neste caso, referimo-nos àqueles em que a Escola Normal de Natal teve que passar por não dispor de uma sede própria. A isso, na época, Dona Chicuta chamou de “migrações”. Entretanto, as migrações sempre fizeram parte da história da Escola Normal de Natal desde sua instituição em 1908.

A Escola Normal de Natal, fundada em 1908, foi instalada como anexo do Colégio Atheneu Norte-Riograndense, onde permaneceu por dois anos. Mudou-se, em 31 de dezembro de 1910, para o prédio do Grupo Escolar Augusto Severo, no Bairro da Ribeira, onde funcionava também o Jardim de Infância Modelo e se concentrava, naquela época, o centro comercial político e cultural de Natal.

Constatamos algumas tentativas para a construção de um edifício próprio para a Escola

la Normal de Natal, como em 1919, no governo de Joaquim Ferreira Chaves, que foi obrigado a suspender essa e outras obras por causa da seca. A outra iniciativa ocorreu em 1937, por ter a escola passado por mais um constrangimento, já que não tinha como acomodar o avultado número de alunas matriculadas naquele ano. Logo, o Governo do Estado abriu crédito para a construção de um prédio para a Escola Normal da capital (AQUINO, 2002).

Entretanto, essas iniciativas não lograram sucesso, permaneceram no papel. Em 1937, a Escola saiu do Grupo Escolar Modelo Augusto Severo e instalou-se no prédio do Grupo Escolar Antônio de Souza, na R. Jundiáí, 641, no bairro de Tirol. O edifício era propriedade da Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN), cedido gratuitamente ao Governo do Estado e dispunha de seis salões com diferentes dimensões.

Na nova sede continuavam os problemas de acomodação da Escola Normal de Natal; o prédio não atendia às exigências didático-pedagógicas inerentes ao ensino normal, além de encontrar-se em condições precárias, conforme relatório do Diretor da Escola Normal de Natal, Clementino Câmara:

O edifício da Associação de Professores onde presentemente se acha funcionando a Escola vem de há muito reclamando não só uma limpeza como condição higiênica, senão também alguns reparos de certa monta. Pequenos consertos foram feitos no teto por causa das fortes chuvas. Entretanto, há portais bichados, janelas desmanteladas a se estragarem mais ainda pela falta de conservação, ferrolhos enferrujados, bandeiras com vidros partidos, parede e assoalho sujos. Além disso, a [área] exterior ao edifício reclama caiação. (ESCOLA NORMAL DE NATAL, 1940a, p.35).

A situação se agravou de tal modo que o diretor da Escola Normal expediu um ofício especial, solicitando ao Diretor do Departamento de Educação providências urgentes.

Com as pesadíssimas chuvas do inverno deste ano, o salão desta escola no qual funciona o 4º ano apareceu com o ferro afastado da parede cerca de uns dois centímetros. Imediatamente mandei verificar por um perito mestre-de-obra,

que verificou estarem duas tesouras com as pontas roladas, repousando sobre os caibros (...). Sobre o telhado, opinou ele, fosse imediatamente retiradas todas as aulas, pois segundo afirmou, de um momento para outro, pode tudo desabar, mesmo sem chuva forte e ventania. Na iminência de um sério desastre que bem pode ser fatal a centenas de crianças e senhoritas, tanto da Escola Normal como da Seção do Atheneu, venho reclamar as mais urgentes medidas que o caso exige. (ESCOLA NORMAL DE NATAL, 1940b, p. 43).

Mas chegou ao término do ano de 1940 e a situação se agravava sem ser reconhecida pelo poder público, o Diretor Clementino Câmara lamenta novamente:

São más para não dizer péssimas as condições do prédio da Associação dos Professores, onde presentemente funciona a Escola Normal de Natal. Desde o teto até o piso tudo reclama reparo. Linhas roladas, paredes sujas, vidros das bandeiras quebradas a cair, como aconteceu certo dia ferindo na mão uma quartanista, ferrolhos e fechaduras a pedir substituição, portas reclamando pintura, gabinetes sanitário sem caixas de descarga, eis o estado do edifício, pelo que se fazem necessários, urgentes reparos. Uma aberração é manter duas cadeiras: Uma de Pedagogia e outra de Higiene num prédio escolar em tal Estado, prestes à ruína. (ESCOLA NORMAL DE NATAL, 1940c, p.46).

A narrativa supracitada nos permite adentrar por entre os salões daquele edifício, deteriorado, desgastado pelo tempo, marcado pelo abandono. Paradoxalmente a esse cenário de decadência, o ano de 1940 transcorreu num clima festivo, no qual se registrou o maior número de formandos desde a existência da Escola. Naquele 21 de dezembro ocorreu a solenidade de Colação de Grau de 79 professorandas. (AQUINO, 2002).

Mesmo que a Escola Normal de Natal tenha sido exaltada desde a sua instituição como uma insígnia do moderno, carregou em sua trajetória o peso do atraso: uma escola sem edifício, um corpo sem face.

No início de 1941, a Escola Normal de Natal retornou para o Grupo Escolar Modelo Augusto Severo, onde permaneceu até 1954. Foi no início dessa década que se deu o encontro

da instituição com a professora Chicuta Nolasco, a qual depois de assumir sua direção passou a protagonizar a luta por uma sede para a Escola Normal de Natal, ou melhor, neste contexto, para o Instituto de Educação.

Em outubro de 1946, deu-se início à construção do prédio que, desde logo, passaram a chamar de Instituto de Educação, hoje Colégio Atheneu Norte-Riograndense, situado na Rua Potengi, no bairro de Petrópolis. Tal construção se conduziu por pequenas etapas intercaladas por períodos de paralisação, passando pelos interventores e os governos de José Augusto Varela (1947-1951) e Jerônimo Dix-Sept Rosado (1951); foi concluído e inaugurado em 1954, no Mandato de Sílvio Piza Pedroza (1951-1955).

O prédio que passou a denominar-se Instituto de Educação foi construído com recursos do Governo Estadual, auxiliado pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação. Foi edificado para acomodar os vários cursos secundários da capital, atualmente espalhados em vários edifícios.

Seja pela falta de planejamento racional da educação e da formação docente, seja pela imponência do prédio, o Governo local procurou remediar um problema que se arrastava há quase meio século: a falta de uma sede para o Curso Normal da capital.

Assim, resolveu-se unir num mesmo espaço físico algo que estava separado no imaginário das pessoas envolvidas, nos objetivos de ensino, nas representações sociais construídas sobre as diferenças sexuais, já que o secundário era visto como ensino para os meninos e a Escola Normal para moças.

Naquele ano de 1954 foi inaugurado o tão esperado Instituto de Educação, onde passaram a funcionar os cursos secundários e a Escola Normal de Natal, que, até então, se encontrava instalada no Grupo Escolar Modelo Augusto Severo. Rememorando, Dona Chicuta Nolasco expressa:

Eu pensava que aquilo era destinado exclusivamente à instalação de um Instituto de Educação que nós ainda não tínhamos e, justamente ocuparia aquela monumental construção em forma de X. Uma escola normal, um curso de regentes

ou curso ginásial, um jardim de infância, uma escola para aperfeiçoamento de professores primários e mais cursos de habilitação para administradores escolares de grau primário, era a conta de encher aquele colosso, que assim nos parecia naquela época. Foi quando nos advertiram que o Atheneu também ia para lá. (...) Como acomodar todas essas coisas com que sonhávamos e mais 600 alunos do Atheneu? (FERNANDES, 1973, p.129).

Aquilo que era uma dúvida transformara-se em certeza quando se deu a mudança, pois o prédio que chamaram de Instituto de Educação havia sido edificado para acomodar o Atheneu Norte-Riograndense. “O Instituto de Educação que era bom nada. O Atheneu absorveu tudo. A escola Normal ocupou uma perninha do X, exatamente uma onde nem sequer havia sanitários” (FERNANDES, 1973, p.130).

Nessas condições o Curso Normal ficou isolado e sem constituir nenhuma das modalidades exigidas pela Lei Orgânica de Ensino do Normal, pois o Jardim de Infância e o Grupo Escolar Modelo, que serviam à prática pedagógica das normalistas, a essa altura já funcionavam cada um com endereço diferente.

“A Escola era uma hóspede indesejável”, desabafa Dona Chicuta Nolasco (FERNANDES, 1973, p.130). Num diálogo com a experiente educadora, diríamos, hoje, que aquele espaço, predominado pelo elemento masculino e para ele organizado, configurava-se em um lugar social generificado na medida em que era constituído e constituinte do que é ser masculino e feminino, ou melhor, identidades eram construídas socialmente, feitas sobre as diferenças sexuais. A escola e os curso de formação docente são lugares que necessitam de serem clarificados à luz das relações de gênero, conforme reitera Louro:

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico (1997b, p. 478).

Portanto, constitui-se um equívoco aceitar a construção de relações de poder baseadas sim-

plesmente no inatismo sexual. Ao se investigar as relações de gênero e a história da formação decente, deve-se superar o enfoque da vitimação, ou seja, aquele que “postula às mulheres uma posição de vitimação absoluta numa sociedade centrada na autoridade masculina” (TORNQUIST, 1998, *apud* SILVA, 2002, p.99). É imprescindível considerar que nem sempre essa relação é harmoniosa e que, em alguns lugares considerados femininos, se estabelecem os conflitos, uma vez que ali estão instituídos também, poderes e saberes.

Os conflitos estiveram presentes nas experiências vivenciadas na referida Instituição entre 1954 a 1956. A esse respeito Dona Chicuta reforça que, apesar da rejeição da Escola Normal no referido prédio:

... fazia valer os seus direitos. Organizávamos sessões solenes comemorativas das datas escolares, ciclos de alunos, festivais escolares, ocupando com frequência o auditório do prédio. (...) E assim chegou o 7 de Setembro e a parada escolar. Foi a primeira e última briga Atheneu x Normal. (...) O Atheneu, com toda a sua força, naturalmente queria comandar a parada. Eu não admitia que a escola não fosse a primeira, uma vez que ali era o Instituto de Educação. Foi um escarcéu. Eu e o professor Roque discutimos, mas a Escola formou na frente, comandando o desfile do Atheneu. Isso me valeu boas antipatias. (FERNANDES, 1973, p.130-131).

Podemos perceber que as relações homem e mulher estão imbricadas, por sua vez, com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade, sendo assim entendidas a partir do estudo das relações de gênero, “que permite (...) desestabilizar a aparente oposição homem/mulher, levando-nos a considerar as distinções de raça, de classe, de idade, de religião que os dividem internamente” (LOURO, 1995, p.126).

Tais considerações possibilitam a interpretação da trama dos acontecimentos no Instituto de Educação, quando a diretora da Escola Normal enfrenta a Direção do Atheneu Norte-Riograndense, um Colégio de Ensino Secundário, centenário e tradicional na formação dos jovens abastados, vindos de famílias influentes na vida política, econômica e cultural do Estado. Dona

Chicuta Nolasco, por sua vez, era reconhecida por sua experiência, competência e por ter “pulso forte”, mas também ocupava uma confortável posição na sociedade natalense, e era bem articulada com as autoridades políticas do Estado Potiguar. Quanto a isso, ela comenta em tom de brincadeira, “entre os meus apelidos (...), um era - Diretora Política. Meu marido era deputado estadual e líder do Governo na Assembléia” (FERNANDES, 1973, p. 130).

Assim, Dona Chicuta Nolasco enfrentou por várias vezes situações adversas, algumas até preconceituosas; isto se deveu à sua obstinação e por ter “uma quase obsessão de vencer os obstáculos” (FERNANDES, 1973, p. 122), mas não podemos deixar de considerar que sua condição social lhe favorecia, abrindo-lhe caminhos, tornando-a pioneira de uma trajetória e forjando precedentes para uma reorganização na ação das mulheres professoras, ou melhor, na realidade educacional Norte-Riograndense.

Uma realidade era plausível: o prédio em disputa não comportava um Instituto de Educação e o Colégio Atheneu. A luta estava por começar. Dona Chicuta Nolasco, usando também sua condição de “diretora política”, solicitou ao Governador Sílvio Pedroza, um novo edifício para o Instituto de Educação, o qual assumiu o compromisso de providenciar. E assim o fez, no final de seu mandato, inaugurou o prédio que passou a ser chamado de Instituto de Educação⁵. Embora não contemplasse todos os requisitos para tal, ali foi instalada “a Escola Normal, o Grupo Modelo, agora com o nome de Escola de Aplicação e o Jardim Modelo, anexo, reorganizando, o que se chamava uma Escola Normal, não um Instituto de Educação” (FERNANDES, 1973, p. 131). Seguindo a trajetória que Chicuta Nolasco chamou de “migrações”, a Escola Normal de Natal iniciara o ano letivo de 1956, em um novo endereço.

Nesse estabelecimento permaneceu por uma década (1956-1966). Foi quando se tor-

⁵ O edifício localizava-se na Praça Pedro Velho nº 400, no bairro de Petrópolis. Após a saída da Escola Normal em 1965, passou a sediar a Faculdade de Educação. Neste endereço funciona hoje a Escola Estadual Anísio Teixeira.

nou, oficialmente, um Instituto de Educação através da Lei 2171 de dezembro de 1957, cujo Art. 19 determinava que o Instituto de Educação de Natal, com caráter experimental em seus cursos de pesquisas, seria destinado à melhoria do Ensino Normal do Estado, mantendo, na medida de suas possibilidades, cursos de especialização e aperfeiçoamento, contando se houver necessidade, com a cooperação de técnicos nacionais ou estrangeiros. (RIO GRANDE DO NORTE, 1957).

A reforma⁶ pretendia organizar e fixar as bases da educação elementar e da formação do magistério. Criou a Escola de Aplicação (antes Grupo Escolar Modelo) e o Centro de Pesquisa Educacional (CEPE). Teve seu anteprojeto elaborado na Secretaria de Educação e Cultura sob a supervisão do seu titular Dr. Tarcísio de Vasconcelos Maia e do Diretor do Departamento de Educação, Dr. Carlos Borges Medeiros (EDUCAÇÃO..., 1958) e com orientação político-pedagógica do professor Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógico (INEP).

Assim sendo, o alvo principal era a renovação da didática como forma eficiente de atingir os objetivos, portanto “terá de começar (...) do curso primário – e de penetrar, ainda com mais profundidade, no setor de educação pedagógica, onde se formam os professores, de cuja eficiência e capacidade intelectual depende todo o êxito do programa em referência” (EDUCAÇÃO..., 1958, p.3).

Entre as metas a serem atingidas foi dada ênfase ao preparo do professor primário, a quem se deve assegurar uma igualdade básica e unidade de formação pedagógica (EDUCAÇÃO..., 1958). Logo, o aperfeiçoamento e a formação pedagógica do professor seriam ponto principal para que este pudesse planejar, ensinar, e educar conforme os procedimentos técnico-científico.

As ações se iniciaram no sentido de agilizar a capacitação do professor. Para tal, o Secretário de Educação firmou convênios com o presidente do INEP, que designou a professora Lia Campos para coordenar elaborar e acionar os planos de execução da reforma do

ensino primário e normal Norte-Riograndense, em virtude de seus conhecimentos sobre os novos pressupostos da pedagogia escolanovista. Pretendia-se dar, assim, uma nova feição ao trabalho pedagógico e ao ato educativo do professor no ensino do Estado (ARAÚJO, 2000, p. 6).

Outras intelectuais, também designadas pelo MEC, deram sua contribuição para a educação norte riograndense. Destacamos as professoras Eny Caldeira, antiga Diretora do Instituto de Educação de Curitiba/PR e auxiliar de mérito do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, e a prof^a Juracy Silveira, ex-Diretora do Ensino Primário da Prefeitura do Distrito Federal. Destacamos também a atuação do prof^o Júlio César de Melo e Souza, que chegou a realizar cerca de quinze conferências em todos os estabelecimentos de ensino superior e instituições culturais, além dos Cursos de Didática e Metodologia que realizou no Colégio Estadual, para professores secundários e professores em estágio, no Curso de Aperfeiçoamento.

Além das ações pedagógicas realizadas no Estado, foi agilizado o deslocamento de professoras, supervisoras e diretoras de escolas para os centros de especialização do Norte e do Sul do país, através de acordos entre a Secretaria de Estado de Educação e Cultura junto ao MEC, para o qual foram destinadas, no ano de 1958, cerca de cinquenta e três bolsas de estudo distribuídas entre as diversas áreas do ensino (RIO GRANDE DO NORTE, 1959, p.54).

A prof^a Lia Campos e sua equipe⁷ se incumbiram de ministrar diversos cursos de aperfeiçoamento, treinamentos e palestras no interior do Estado, através das Missões Pedagógicas, como também nos Centros de Formação de Magistério Primário do Estado (localizados em Natal, Caicó e Mossoró).

⁶ A mesma ficou conhecida como reforma “Tarcísio Maia” em homenagem ao Dr.Tarcísio de Vasconcelos Maia, Secretário de Estado de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte e um dos seus idealizadores.

⁷ Nessa equipe, algumas professoras já tinham realizado cursos de especialização nos centros educacionais do sul, adquiridos por meio de bolsas de estudos (FERNANDES, 1973, p.133)

Divulgação, treinamento, qualificação, adesões e resistências, euforia e rejeição, dificuldade de adaptação e envolvimento: manifestações de diferentes formas de ver a reforma educacional de 1957. Entretanto, era concebida pelo Governo estadual como sendo uma das suas maiores obras, revestida de renovação, pioneirismo e ousadia, pois levou o Rio Grande do Norte a ser mencionado no relatório da UNESCO, entre os três Estados brasileiros de melhor padrão educativo do país (RIO GRANDE DO NORTE, 1960, p.82).

Neste momento considerado revolucionário para a educação do Estado, apontamos a presença marcante das mulheres professoras, que se encontraram em torno da causa educacional. Para muitas delas, aquela experiência pessoal e profissional é que fora revolucionária. Sejam elas as intelectuais que se deslocaram das regiões Sul e Sudeste do país, para no Estado Potiguar multiplicar seus conhecimentos, ou aquelas que daqui saíram em busca de novos conhecimentos em terras alheias. Quantos às professoras que aqui permaneceram, na capital ou interior, elas também participaram dessa história. Usando as palavras de Dona Chicuta, “tivemos que ser envolvidos, nós, da Normal, como de resto de todo o Estado na onda avassaladora de renovação” (FERNANDES, 1973, 133).

Apesar do discurso em torno das ações da racionalização, da renovação didático-pedagógica, pesquisa em educação, o Instituto de Educação continuava a funcionar em um edifício que não atendia às suas exigências, ou seja, não comportava todos os componentes que lhes eram fundamentais.

O Instituto de Educação Presidente Kennedy

O prédio onde finalmente se assentou o Instituto de Educação foi edificado no início da década de 1960, no Governo de Aluísio Alves, em decorrência do convênio firmado com a SUDENE, MEC e USAID, obtendo financiamento da ALIANÇA PARA O PROGRESSO.

No ano de 1963, foi criada a SECERN (Serviço Cooperativo do Ensino do Rio Grande do Norte), uma repartição que se encarregava de aplicar as verbas vindas destes convênios, principalmente aquelas destinadas à construção de prédios escolares.

Dona Chicuta Nolasco, que retornara à direção do Instituto de Educação em 1959, acompanhou o processo de construção do novo edifício, não de perto, porque o pessoal da SECERN não costumava ser amistoso, nem dava importância à opinião de professora conforme comenta sobre a visita feita a este local, por orientação do Secretário de Educação. “O assunto que me levava lá era a planta do Instituto Kennedy (...), fui mal recebida [não] me deram o cabimento de me mostrarem a planta” (FERNANDES, 1973, p.141).

A experiente diretora já se acostumara a enfrentar obstáculos dessa natureza e não se deu por vencida; sugeriu ao governador que nomeasse uma comissão de professores experimentados que estivessem na ativa para acompanharem a construção, dando sugestões naquilo que fosse esquecido, não na parte arquitetônica, mas no que se referisse ao plano didático e funcional. A comissão foi formada e a planta foi apresentada aos professores do Instituto, “que discutiram e criticaram construtivamente. Mas o engenheirinho (...) nem deu ouvidos a ninguém, e as falhas, outras e mais graves, lá estão para quem quiser vê-las, apesar das tentativas que fizeram para remediá-las” (FERNANDES, 1973, p.141).

Mesmo com inúmeros problemas e construção inacabada, o prédio foi inaugurado em 22 de novembro de 1965, por ocasião da visita do Senador Robert Kennedy, com a denominação de INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PRESIDENTE KENNEDY, em homenagem ao Presidente dos Estados Unidos da América, país com o qual foram firmados os convênios de financiamentos.

Associadas a tais acordos adentravam-se, também, as teorias educacionais, que já anunciavam o exagero do tecnicismo na educação, bem como a invasão, ou melhor, a imposição cultural personificada no imperialismo americano

que passou a exercer fortes influências sobre o Brasil, em específico, sobre o Estado Potiguar, ficando cravado na denominação de uma instituição de representatividade imensurável para a história cultural e educacional do Rio Grande do Norte.

Em 1966, o Instituto já funcionara no novo endereço na Rua Jaguarari no bairro de Lagoa Nova, “mas as instalações eram precaríssimas (...). Não foram poucos os problemas que tivemos de enfrentar, alguns de natureza grave, afora a precariedade de instalações e recursos mínimos para melhorá-las” (FERNANDES, 1973, p.143).

Os percalços ali enfrentados não eram concebidos como se fossem “naturais”; entretanto, a necessidade de cumprir o dever falava mais alto, logo, apesar das dificuldades, sobressaíam-se os esforços para dar conta de “programas, currículo, atividades, como se tudo estivesse funcionando 100% (...), principalmente a prática pedagógica (...), pois bem sabíamos quanto era imprescindível à formação dos professores” (FERNANDES, 1973, p. 142-143).

Compreendemos que a história de uma instituição extrapola a organização dos decretos de criação, data de inauguração, portarias, leis e regulamentos. Consideramos, portanto, todos os elementos que a compõem e constroem a identidade de uma instituição educacional, ou seja, “daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social, do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que se tenha transformado no decorrer dos tempos” (GATTI JÚNIOR, 2002, p.20). Assim sendo, aquilo que constituía a identidade da Escola Normal continuou presente na prática do Instituto de Educação, que é a busca do melhoramento pedagógico e da profissionalização do exercício da docência.

Considerações finais

Nesses termos, buscamos identificar na trajetória dessa instituição a sua identidade, aquilo que a marcou no decorrer de quase seis décadas pesquisadas (1908-1965), aquilo que a acompanhou nas várias nuances que esta iria formando, decorrentes das mudanças ocorridas no contexto social, político e educacional em que foram produzidas. Desse modo, apontamos como elementos constitutivos de sua identidade: o pioneirismo e o empreendimento daqueles que faziam a instituição colocar-se num patamar de elevado conceito na sociedade natalense. Endossamos, assim, as palavras de Chicuta Nolasco ao afirmar que:

Sem eles, os professores, seria impossível realizar a tarefa, e não teríamos registrado um índice de frequência quantitativa e qualitativa jamais alcançado, elevando, ao lugar que lhe competia, o nome de Instituto, que não era outro senão a velha Escola Normal. É por isso que acreditei nos resultados obtidos e afirmo que eles foram magníficos (FERNANDES, 1973, p.145).

Dona Chicuta está se referindo aos professores do seu tempo de direção, entretanto, afirmamos que estes deram continuidade a obra educacional que a tradicional Escola Normal já desenvolvia desde sua instituição, cujos mestres e mestras se caracterizaram pela credibilidade, seriedade e perseverança. Os quais fizeram desta uma instituição modelar, que se consolidou enquanto tal pela preocupação em observar as mudanças didático-pedagógicas predominantes em diferentes épocas. Em alguns momentos as inovações foram assimiladas com maior entusiasmo, em outros, com menos, acatando-os por força dos acontecimentos em seu entorno, mas confirmando sempre o caráter pioneiro no que concerne à formação docente no Estado Potiguar.

REFERENCIAS

AQUINO, Luciene Chaves de. *A Escola Normal de Natal (1908 – 1938)*. 2002. 194 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro de Ciências Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

ARAÚJO, Marta Maria de. A pesquisa educacional como dimensão formativa do educador científico: o legado de Anísio Teixeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1: 2000. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SBHE, 2000. (CD-ROM).

DERMATINI, Zeila de Brito F; ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria Cristina S. S; SILVA, Vera Lúcia G. da. *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 69-93.

DIAS, Eliane Moreira. *A educação feminina no Rio Grande do Norte (década de 1920)*. 2003, 130 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

EDUCAÇÃO: novos métodos nas escolas do Estado. *A República*. Natal, jan. 1958. p. 3.

ESCOLA NORMAL DE NATAL. *Livro de registro de diploma: 1931-1938*. Natal, [1931-1938]. Manuscrito. _____. Ata da sessão ordinária da Congregação dos Lentes da Escola Normal de Natal, em 14 de novembro de 1936. In: *Livro de atas*. Natal, 1936. f.4. Manuscrito.

_____. Of. nº 1, em 4 de janeiro de 1940: relatório das ocorrências da Escola Normal de Natal referente ao ano de 1939. In: *Livro de correspondência da Escola Normal de Natal*. Natal, 1940a. f.34-36. Manuscrito.

_____. Of. nº 48, em 05 de novembro de 1940. In: *Livro de correspondência da Escola Normal de Natal*. Natal, 1940b. f.43-44. Manuscrito.

_____. Of. nº 56, em 05 de dezembro de 1940: relatório das ocorrências da Escola Normal de Natal referente ao ano de 1940. In: *Livro de correspondência da Escola Normal de Natal*. Natal, 1940c. f.45-48. *Manuscrito*.

_____. Ata da Congregação dos Lentes da Escola Normal de Natal, realizada em 14 de fevereiro de 1957, às 15 h. In: *Livro de atas*. Natal, 1957. f.55-56. Manuscrito.

FERNANDES, Francisca Nolasco. *Menina feia e amarelinha*. Natal: UFRN, 1973.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Da “normalista-espere-marido” ao exercício profissional no magistério: trajetórias de ex-alunas do Instituto de Educação Rui Barbosa (Aracajú - 1920/1950). In: CAMPOS, Maria Cristina S. S; SILVA, Vera Lúcia G. da (org.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 141-162.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). *Novos temas em história da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2002.

LIMA, Nestor dos Santos. Synthese do nosso movimento pedagogico. *Separata da Revista Pedagogium*. [Conferência inaugural da Associação de Professores, a 4 de dezembro de 1921]. Natal, 1921.

_____. *Um século de ensino primário*. Natal: Typ. d’A República, 1927.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

_____. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997a.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Ed.UNESP, 1997b.

REGULAMENTO DO CURSO DE ESTUDOS DA ESCOLA NORAL. *História da Educação*. Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, n. 16, p. 169-176, set. 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei n. 405 de 29 de novembro de 1916. Reorganiza o ensino primário, secundário e profissional, no Estado. *Actos legislativos e decretos do governo* [Typ d’ “A República”], Natal, 1916. p. 69-103.

_____. Departamento de Educação. *Mensagem apresentada pelo presidente do estado Juvenal Lamartine de Faria à Assembléia Legislativa*. Natal: Imprensa Oficial, 1930. p. 51-65.

_____. Decreto nº 2.026, de 30 de novembro de 1950. Aprova o regimento da Escola Normal de Natal. *Atos legislativos e decretos do governo*. [Departamento de Imprensa], Natal, 1951. p. 114-127.

_____. Departamento de Educação. *Mensagem do governador Sylvio Piza Pedroza à Assembléia Legislativa apresentada na abertura da sessão ordinária de 1951*. Natal: Departamento da Imprensa. 1953. p. 30-33.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Mensagem apresentada pelo Governador Dinarte de Medeiros Mariz à Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, em 1º de junho de 1959*. Natal: Departamento de Imprensa, 1959. p. 53-64.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Mensagem apresentada pelo Governador Dinarte de Medeiros Mariz à Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, em 1º de junho de 1960*. Natal: Departamento de Imprensa. 1960. p. 81-103.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, Vera Lúcia G. da. Profissão: professora!. In: CAMPOS, Maria Cristina S. de S; SILVA, Vera Lúcia G. da (orgs). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 13-37

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*. São Paulo: Ed.UNESP, 1992.

*Recebido em 30.05.05
Aprovado em 08.08.05*

Maria Luiza Marcílio:
HISTÓRIA DA ESCOLA EM SÃO PAULO E NO BRASIL
- um clássico na literatura sobre educação

Jacques Jules Sonnevile*

RESUMO

O presente artigo é um resumo do livro de Maria Luiza Marcílio¹ onde serão destacados os achados mais importantes para o entendimento da evolução escolar paulistana, com extrapolações e projeções para a realidade nacional. O livro é dividido em três partes: 1) Origens: 1554-1870; 2) O “século” da escola: 1870-1990; 3) Educação para todos: 1990-2000. A estreita relação entre os aspectos demográficos da história e o sistema educacional, presente em todo o livro, é um exemplo de estudo multidisciplinar, indispensável para a compreensão da realidade em toda a sua complexidade. Consideramos o livro um roteiro indispensável para entender a luta por uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Palavras-chave: História da escola – Cidade de São Paulo – Brasil

ABSTRACT

Maria Luiza Marcílio: SCHOOL HISTORY IN SAO PAOLO AND IN BRAZIL - a classic in education literature

This paper is an abridgment of Maria Luiza Marcílio’s book where we will sketch the main findings for the understanding of the evolution of the Sao Paolo school system, with extrapolations and projections into the global Brazilian reality. The book is divided in three sections: 1) origin: 1554-1870 2) the school century: 1870-1990 3) education for everyone: 1990-2000. The narrow relation between the demographic dimensions of history and the school system, present in the whole book, constitutes an example of a multidisciplinary study, essential for the understanding of reality in all its complexity. We consider this book an indispensable tool for the understanding of the struggle for a quality education for all the Brazilian people.

Keywords: School History – Sao Paolo - Brazil

* Mestre em Ciências Sociais pela UFBA. Doutor pela Universidade Católica de Louvain – Bélgica. Professor na linha de pesquisa 2 do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB – PEC/UNEB. Editor executivo da *Revista da FAEÉBA: Educação e Contemporaneidade*. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: jacqson@uol.com.br

¹ MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Fernand Braudel, 2005. 485 p.

INTRODUÇÃO

O livro de Maria Luiza Marcílio é o resultado de quatro décadas de pesquisas sobre a história da cidade de São Paulo e do Brasil. Após se formar no curso superior de História da então Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), a autora estudou durante quatro anos, em Paris, com bolsa do governo da França, a ciência recém-criada – Demografia Histórica – para elaborar, sob a orientação de Louis Henry e Fernand Braudel, sua tese de doutorado sobre a história da população da cidade de São Paulo, publicada na França sob o título *La ville de São Paulo: peuplement et population. 1750-1850*. De volta ao Brasil, criou o Centro de Estudos de Demografia Histórica da América Latina – CEDHAL, na USP. Foi professora visitante em universidades da Europa e Estados Unidos e assessora de gabinete da Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social, durante o governo de Mário Covas, no Estado de São Paulo.

Convidada, em 2000, pelo Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, para resgatar a história da escola pública na cidade de São Paulo, desde sua fundação até nossos dias, reuniu todas as informações disponíveis em arquivos, bibliotecas e na internet – dados, documentos, manuscritos, biografias, imagens, bibliografia, entrevistas etc. O foco do livro foi a escola pública, o aluno e os vários fatores que constituem a educação, tais como legislação, formação de professores, gestão escolar, avaliação, recursos e condições de trabalho, tendo como meta a reconstrução da trajetória secular para alcançar a “Educação para Todos”, ainda não alcançada.

O livro é dividido em três partes: 1) Origens: 1554-1870 – foi em 1554 que nasceu a Vila de São Paulo, em torno de uma casa de ensino dos Jesuítas, para evangelizar os índios do planalto (p.1-29). 2) O “Século” da escola: 1870-1990 – é a parte mais extensa do livro, tratando da expansão do sistema escolar na cidade de São Paulo e sua relação com o crescimento gigantesco da sua população (p.91-333). 3) Educação para todos: 1990-2000 – são analisadas as grandes polêmicas da década de 1990 e seu

reflexo sobre os novos desafios para a educação (p.335-437). A estreita relação entre os aspectos demográficos da história e o sistema educacional, presente em todo o livro, é um exemplo de estudo multidisciplinar, indispensável para a compreensão da realidade em toda a sua complexidade.

Cada uma das três partes termina com *Considerações* sobre o período estudado, onde a autora, a partir de uma síntese dos dados pesquisados, tira as conclusões para o entendimento da realidade educacional no Brasil. No final do livro encontram-se os créditos das imagens (56 fotos, gravuras e objetos), a lista das tabelas, a bibliografia, o índice remissivo e a lista das abreviaturas. A *Apresentação* foi escrita por Rubens Ricupero e Norman Gall. O *Prefácio* é de Cláudio de Moura Castro.

Neste artigo serão destacados, dentro dos inúmeros dados e análises, os achados mais importantes para o entendimento da evolução escolar paulistana, com extrapolações e projeções para a realidade nacional. É importante observar que, devido à amplitude da temática, as teses da autora serão apresentadas, sem confrontá-las com outros autores. No âmbito deste pequeno texto, não há como iniciar uma discussão desta natureza sobre um tema tão complexo e diversificado. Além disso, a escolha dos temas aqui apontados é de exclusiva responsabilidade do autor do artigo.

I - ORIGENS: 1554-1870

Nesta primeira parte, há um primeiro capítulo – **O ensino dos Jesuítas na cidade: 1554-1759** – (p. 3-16) que descreve e analisa os 210 anos em que os Jesuítas exerceram o monopólio da educação na Colônia. Durante este período o Governo português não interveio nem se preocupou com o ensino.

Em 1759, ano de expulsão dos Jesuítas, seus alunos atingiam menos que 0,1% da população brasileira (p. 1).² O ensino humanista dos Jesu-

² Em toda a colônia eram três os grandes colégios dos Jesuítas: Bahia, Olinda e Rio de Janeiro, onde os jovens colonos estudavam as mesmas coisas que os jovens nobres e burgueses.

ítas era destinado à formação de seus próprios quadros e às elites, mesmo tendo uma parte destinada ao ensino do gentio. É importante destacar que a cultura humanista, baseada na aprendizagem do latim e grego, perdurou até o século XX.³

Enquanto isso, outro modelo de educação surgiu, a “instrução popular”, seja sob o impulso da Reforma e do Iluminismo, junto com o capitalismo nascente (na Alemanha, Inglaterra e América do Norte), seja sob inspiração cristã (as escolas lassalistas na França).

O segundo capítulo (p. 17-82) – **A trajetória inicial do ensino público: 1759-1870** – descreve e analisa o sistema escolar no final do período colonial e durante quase todo o império. Com o abandono da caça ao índio e a expulsão das minas (Guerra dos Emboabas - 1710), a capitania de São Paulo, criada em 1765, implantou a agricultura de exportação (açúcar e café), base de um lento e secular processo de enriquecimento. Mas, em 1836, a cidade ainda contava com uma diminuta população de 21.933 habitantes (dos quais 45% eram brancos e 73,7% livres), em sua grande maioria dispersa em um vasto território, equivalente ao atual grande São Paulo (p. 46; 59)

Este capítulo é dividido em dois períodos, sendo o primeiro (*Os primórdios*) de 1759 até 1834, e o segundo de 1834 a 1870 (*Estagnação do ensino na cidade: 1834-1870*). Foi em 1834 que o ato adicional exonerava o poder central do ensino primário e secundário, permanecendo só com o ensino superior, resultando em uma pluralidade de sistemas regionais, de acordo com o entendimento de cada presidente de província⁴

A característica básica dos dois períodos é a discrepância entre o discurso e a prática, entre as leis e sua aplicação. Entre os inúmeros dados descritos e analisadas pela autora, apontamos dois. Em substituição ao ensino seriado dos colégios dos Jesuítas, a

ses das grandes cidades européias (p. 14). A biblioteca dos jesuítas da Bahia era a mais importante, mas sua coleção se perdeu quase inteiramente. Enquanto isso, a cidade de São Paulo ainda não era um centro de cultura, sendo o paulista um rústico, isolado no interior (p. 16).

reforma de Pombal introduziu as *aulas régias* de latim, grego e retórica, continuando a tradição humanista e elitista. Somente 13 anos depois, em 1759, foram redigidos os estatutos dos estudos menores, para as escolas de primeiras letras nas comarcas e vilas do Reino. O resultado foi trágico. Cada aula régia constituía uma unidade autônoma, com professor único, geralmente de baixo nível, porque improvisado e mal pago. Os alunos se matriculavam em tantas disciplinas que desejassem e podiam entrar e sair durante qualquer época do ano. Essa prática de ensino fragmentado arraigou-se de tal forma no ensino das primeiras letras e secundário que perdurou até bem entrado o século XX (p.22). Na ausência de boas escolas difundiu-se a educação doméstica⁵ ou, nas famílias mais ricas, a contratação de preceptores.

Outro exemplo é o sistema lancasteriano⁶ de ensino, também chamado ensino mútuo. Com a falta de recursos e de mestres qualificados parecia uma solução genial para resolver a questão da educação de massa. Em um único local bem grande, centenas de crianças podiam ser divididas de acordo com seu aproveitamento e confiadas aos monitores, os alunos mais adiantados, sendo necessário apenas um mestre. Em 1825, o governo decidiu implantar o método do ensino mútuo em todas as províncias. De novo, o sistema nunca foi devidamente implantado, devido à falta de salas⁷, de móveis e material didático e, sobretudo, de professores e alunos-monitores preparados. Perdurou no século XIX, como nos tempos coloniais, o mé-

³ Na década de 1950, eu estudei, num dos “colégios católicos” da Bélgica, o segundo grau denominado Humaniora, conforme este modelo. O último ano chamava-se Retórica. Este modelo permanece até hoje, pelo menos como uma das opções de ensino secundário que tem a duração de seis anos nesse país. (Nota do autor).

⁴ Essa política de descentralização durou até os anos de 1930.

⁵ O futuro barão de Mauá teve uma única mestra: sua mãe (p.54).

⁶ Do quacre Joseph Lancaster (1779-1838) que, em Londres, abriu uma escola para crianças pobres, em 1798.

⁷ Cabia ao professor arcar com o aluguel de sua sala de aula ou, então, ministrar as aulas em sua própria casa (p. 66).

todo individual⁸, onde o professor atendia um aluno por vez, enquanto os demais ficavam ociosos, sendo necessária a aplicação de castigos físicos (a palmatória) para manter a ordem. Os mestres de escola “sempre ganhavam salário de fome; bastava saber suficientemente ler e escrever, com noções de cálculos, para dar aulas; o professor sabia só um pouco mais que o aluno.” (p.85). Era grande o absentéismo do professorado, prática que perdura até os nossos dias (p.86).

Sendo o principal problema a falta de preparo dos mestres, várias foram as tentativas de criar “cadeiras de primeiras letras e de gramática latina” (p.27). Como sempre, a proposta sequer foi considerada pela metrópole, sendo que Portugal jamais permitiu a existência de universidades ou de unidades isoladas de ensino superior, ao contrário da Espanha que desde 1521 estabeleceu universidades em suas colônias americanas (p. 28). No século XIX, a implantação de Escolas Normais, em que professores das escolas públicas pudessem ser preparadas, seguiu um ritmo muito lento, em contraste não somente com os países da Europa, mas também com a Argentina, que introduziu uma verdadeira revolução educacional no século XIX, com a criação de novas universidades, colégios de formação secundária e Escolas Normais, e a contratação de professores na América do Norte (p.87).

Apesar deste quadro de ensino precário e caótico, Maria Luiza Marcílio aponta dois fatos positivos. Na primeira metade do século XIX é freqüente a presença de escravos nas aulas públicas. Não somente em São Paulo, mas também em Belo Horizonte, os arquivos com as listas de alunos matriculados mostram como fato surpreendente a convivência na mesma sala de aula filhos de cidadãos livres, filhos de escravos, filhos ilegítimos, expostos (abandonados), brancos, pardos e negros, ricos e pobres. A primeira lei que barrava a entrada de escravos na escola pública paulista data de 1868 (p. 32; 69).⁹

A Lei Geral de Ensino de 1827 determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos.¹⁰

Mesmo com todas as deficiências acima descritos (falta de salas, professores preparados e material didático), as escolas populares aos poucos foram sendo instaladas, emergindo e se entranhando na consciência coletiva e das elites a importância da instrução e da educação para a população. Este processo moroso foi essencial para o “Século da Escola”, tema da segunda parte do livro.

II - O SÉCULO DA ESCOLA 1870-1990

Esta segunda parte tem três grandes segmentos: *Contextos* (p. 93-126); *O século da reforma de ensino* (p. 127-157); e *A expansão da escola na cidade de São Paulo: 1870-1990* (p.159-324); encerrando com as *Considerações Gerais* (325-333) sobre o período estudado.

“A cidade de São Paulo passou de 31 mil habitantes em 1872 para 10 milhões no ano 2000.” (p.93). Assim começa o primeiro segmento – **Contextos** – onde a autora, especialista em demografia histórica, descreve *As bases demográficas e seus impactos sobre o processo da universalização da educação de base: 1870-1990*. São descritas e analisadas as diversas causas deste crescimento vertiginoso. Em primeiro lugar, a taxa de crescimento, aumentando de 1%, nos anos de 1870,

⁸ A autora dá dois exemplos de relação manuscrita de alunos matriculados, acompanhada por observações sobre o desempenho de cada aluno. Numa relação de meninas numa escola pública feminina do distrito da Sé, na cidade de São Paulo, transcrevemos dois relatos: 2. Ana Florinda, natural desta Cidade, filha do Capitão Joaquim Ignacio, entrou em 3 de Março de 1837. Idade 10 anos. Não freqüenta. 4) Anna Francisca Cezar, natural desta Cidade, filha de Affonso Francisco Cezar, entrou em 10 de Novembro de 1837. Acha-se corrente em ler, escrever, contar e finalizando Grammatica. Idade 9 anos.

⁹ Em 1854, a lei 133 que regulamenta a instrução primária e secundária no “Município da Corte”, com reflexo em todo o resto do país, proíbe a presença de escravos (p.31-32).

¹⁰ “Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos” (art. 6º) (p. 47).

para 2,9%, na década de 1950, para depois declinar de modo lento até os atuais 1,8%. Nestes 130 anos, a população brasileira aumentou 17 vezes, o Estado de São Paulo 44 vezes e a município de São Paulo 331 vezes. Outra causa foi a entrada maciça de imigrantes europeus, que se dirigiam sobretudo para São Paulo¹¹. A partir de 1930 foi a entrada cada vez mais numerosa dos migrantes nacionais, sobretudo de Minas Gerais e do Nordeste, que fez da cidade de São Paulo a terceira cidade do planeta na década de 1990. Tudo isso teve um impacto no perfil da população, cuja parcela de menos de 20 anos dificilmente atingia 50%, na cidade de São Paulo. Além disso, na mesma cidade, a mortalidade infantil, que atingia a taxa de 174,3¹² em 1926, caiu para 15,8 em 2001.¹³ Finalmente, a rápida ocupação de amplas áreas urbanas, sobretudo na periferia da cidade e sem planejamento, ocasionou o surgimento das favelas que, inexistentes até meados do século XX na cidade, abrigaram um milhão de habitantes em 1995, e 1,9 milhão em 2000 (p.103).

Mesmo que, em todo o período até 1990, o crescimento populacional fosse sempre mais rápido que a abertura de mais escolas, São Paulo conseguiu colocar grande proporção de crianças e jovens nas suas escolas. A partir de 1990, porém, as novas exigências do mercado de trabalho e do mundo moderno estimularam os jovens a permanecer mais tempo na escola. Em apenas três anos (entre 1992 e 1995), o percentual de adolescentes fora da escola caiu de 64% para 42% (p.103). Em detrimento das necessidades das crianças e jovens mais pobres; para estas novas exigências a escola pública não estava preparada.

Além das mudanças demográficas, Maria Luiza Marcílio traça um quadro amplo das transformações que ocorreram nos mais diversos setores, importantes para entender seu impacto no sistema educacional. Primeiro, no período de 1870 a 1930 (*A cidade se agiganta* – p. 105-119). No fim desse período, quando a oligarquia do café cedeu o poder a uma burguesia industrial emergente, a cidade de São Paulo já atingia quase um milhão de habitantes. Depois, para os sessenta anos seguintes, entre 1930 e

1990, são descritas *A emergência e a explosão da metrópole* (p. 121-126). São transformações que ocorreram no país e, em especial, na cidade de São Paulo, nas mais diversas áreas: na economia (café, desenvolvimento industrial acelerado, substituição das importações, penetração do capital externo, inflação, recessão); nos transportes (ferrovias, bondes, depois substituídos por rodovias, asfalto e automóveis); na urbanização (reformas constantes do perfil urbano, ocupação sem controle de áreas periféricas); no saneamento e no abastecimento de energia, água e alimentos; nos meios de comunicação (telefone, jornais, TV); na cultura (teatros e casas de espetáculo, bibliotecas, livrarias, artes)¹⁴; nas universidades (USP, PUC e Mackenzie e multiplicação desenfreada de universidades e faculdades particulares); nas idéias e na política.

O século da reforma de ensino (p. 127-157), o segundo segmento da segunda parte do livro, é dedicado ao entendimento das reordenações sucessivas do sistema educacional. “Uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria”, afirmava Rui Barbosa (p.131)¹⁵. Na realidade, o que não faltou na história da educação brasileira foram reformas. Somente para o ensino médio, entre 1759, ano de expulsão dos Jesuítas, e 1996, ano da mais nova LDB, houve nada menos do que 21 reformas, sendo que as do ensino fundamental foram muito mais numerosas (p.128). Transplantando sistemas educacionais de países avançados, a fim de superar a situação caótica do ensino, a reforma pela lei

¹¹ “Entre 1882 e 1930, 2.223.000 pessoas foram para o Estado de São Paulo; dessas, 46% eram italianos e 18% portugueses” (p. 95, *apud* LOVE, Joseph. *A locomotiva. São Paulo na federação brasileira 1889-1937*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1982, p. 25).

¹² Taxa de mortes de menores de um ano par cada mil nascidos vivos.

¹³ Ainda muito alta, sendo que a ONU considera aceitável apenas uma taxa menor que 10 (p.101).

¹⁴ “São Paulo tornou-se um dos mais importantes centros artísticos do país. (...) Em 2000, o município contava, entre museus, centros culturais, espaços culturais, casas de cultura e teatros, com 130 unidades.” (p. 125-6)

¹⁵ *Apud* BARBOSA, Rui. *A reforma do ensino primário*. 1883. Rio de Janeiro, RJ: MEC, 1947, t. 1, p. 143.

foi usada como instrumento mágico, capaz de mudar por si mesmo as coisas. Deste modo, há uma sucessão de reformas por decreto, sem correspondência com as reais necessidades do ensino.

Um exemplo foi a confrontação secular, no ensino secundário, entre os preparatórios (através de exames “cumulativos”, o aspirante à escola superior podia estudar as matérias num tempo a sua escolha) e o ensino seriado. Na Primeira República, após uma sucessão de “Reformas”, somente em 1925 a Reforma Rocha Vaz preparou a implantação do Ensino Médio como curso regular e graduado que, no entanto, só vem a se tornar realidade a partir de 1930.

No Estado de São Paulo, a Reforma de 1892 criou um sistema escolar, “que ia do ensino primário e secundário à Escola Normal e ao superior, incluindo a criação do jardim-de-infância e do Ginásio de Estado” tornando-se o paradigma para todo o país. (p.138). Em 1920, porém, Sampaio Dória propõe uma nova reforma do ensino paulista, reduzindo tanto o ensino primário quanto o ensino médio a dois anos. Sofreu severas críticas por parte dos educadores. O debate teve como resultado o surgimento de movimentos e idéias novas, provocando a criação em 1924 da Associação Brasileira de Educação (ABE). O Brasil já contava com um grupo mais amplo de educadores preparados, alguns com estágio nos Estados Unidos ou na Europa, que introduziram novas teorias educacionais no país. (p.143)

A partir de 1930, finalmente, com atraso de quatro séculos em relação aos demais países da América, iniciou-se a criação de universidades. Também a reordenação do ensino foi recolocada no âmbito nacional. A Reforma de Francisco Campos (1931/1934), que reorganizou o ensino secundário, e as várias reformas parciais de Gustavo Capanema (entre 1942-1946), abrangendo o ensino primário e secundário, resultaram na Lei Orgânica do Ensino Primário (a segunda, depois da Lei de 1827), determinando a duração de quatro anos para o curso elementar e um ano para o complementar (destinado para o exame de admissão ao ginásio), e na Lei Orgânica do Ensino Secun-

dário, que organizou o ginásio de quatro anos, como base para o colegial de três anos, seja no curso científico (com ênfase nas ciências naturais e exatas), seja no clássico (com ênfase nas humanidades) (p.147-8).

A nova grande reforma que foi promulgada em plena ditadura militar, em 1971, teve um saldo altamente negativo. Fora da fusão do curso primário e do ginásio em um único curso de oito anos (o único ponto positivo, segundo a autora, por eliminar os exames de admissão), a profissionalização universal do ensino de 2º grau, além de causar uma desastrosa confusão no ensino colegial, extinguiu o curso normal, o único que estava dando certo, preparando o professor primário. Antes disso, a Reforma Universitária de 1968 desmantelou a Faculdade de Filosofia, desestruturando a formação de professores para o ensino médio.

A autora analisa, também, a história da primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Depois da nova Constituição de 1946, o então Ministro de Educação e Saúde Clemente Mariani tinha constituído uma comissão de eminentes educadores, não para propor “uma nova reforma de ensino”, mas “um conjunto de princípios, de bases, de limites e de faculdades flexíveis e criadoras” (p.149)¹⁶. Apresentado em 1946, na Câmara Federal, o projeto demorou 13 anos para ser aprovado, após sofrer profundas modificações, sob pressão da Igreja Católica, em relação à laicidade do ensino, à co-educação dos sexos e à escola pública, popular e gratuita.

O terceiro segmento da segunda parte – **A expansão da escola na cidade de São Paulo 1870-1990** – ocupa mais de um terço do livro. Através de uma quantidade impressionante de dados, tabelas e imagens, a autora descreve e analisa a implantação da vasta rede escolar na cidade de São Paulo, de maneira densa, clara e precisa, de modo que cada uma de suas 165 páginas representa uma fonte rica de informa-

¹⁶ *Apud* MARIANI, Clemente. Exposição de Motivos do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 13, n. 36, maio/ago. 1949. p.64.

ções. Na primeira fase (1870-1930) são abordados o Ensino Primário e o nascimento da Educação Infantil, o Ensino Secundário, em especial a Escola Normal e o Ginásio. Na segunda fase (1930-1990) são tratados sucessivamente o processo de universalização da escola na cidade de São Paulo, a Educação Infantil, o Ensino Primário, o Ensino secundário (Ginásios, Colégios, Ensino Profissional), a Formação do Professor (descrevendo o fim da Escola Normal, a desagregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), a Alfabetização de Adultos e o Ensino Supletivo.

Sob o impulso do ideal republicano, segundo o qual o Estado é o responsável pela manutenção e o desenvolvimento da instrução pública, a escola começou a fazer parte da paisagem urbana paulista, com prédios grandes e bem equipados. A fim de preparar os professores, instalaram-se Escolas Normais públicas em prédios especiais, com bibliotecas e espaço para esportes, tendo como modelo a Escola Normal Secundária, da Praça da República, com sua escola primária “Caetano de Campos”, anexa, como locus de experimentação dos novos procedimentos pedagógicos. Foram importados móveis escolares e material didático, convidados professores estrangeiros e traduzidas obras dos maiores educadores do momento. A Reforma de 1892, acima citada, serviu de padrão de excelência para outras unidades federais. Além do sistema vertical, desde o pré-primário até o superior, surgiram novos setores, como a educação infantil, o ensino noturno e o ensino profissional.

Com a crescente importância atribuída à educação, o normalista e o professor adquiriram dignidade, tomando o lugar do professor leigo, despreparado. Inaugurou-se a carreira profissional do professor. A mulher pouco a pouco foi conquistando o seu lugar, em todos os níveis, da Escola Normal¹⁷ até o ensino superior. E por conta da valorização da profissão, as normalistas provinham, na sua maior parte, das classes médias e altas.

Mas na mesma década de 1920, a fim de atender à crescente demanda por escolas, o Estado abriu espaço para o aparecimento de

escolas particulares de todo tipo, sem controle nem fiscalização, embora algumas delas, em grande parte em mãos de ordens religiosas, tenham contribuído para a renovação e modernização do ensino. Foi o início do dualismo vigente no sistema educacional brasileiro, já denunciado pelos líderes da Escola Nova: “escolas privadas, caras, de alta qualidade, para as crianças de elite e classe média, e escolas públicas ou privadas, de baixo custo e baixa qualidade para as demais.” (p.333).

Deste modo, se a formação do professor para o ensino fundamental e médio sempre foi fraca em todo o período, foi a Reforma de 1971 que rebaixou a preparação do professor primário ao nível de habilitação de 2º grau, com graves prejuízos para uma formação adequada do professor de educação infantil e das séries iniciais. O professor alfabetizador, então, teve que ser improvisado, preparado na prática do magistério. Assim, apesar da notável expansão da escola pública de base e do aumento considerável da escolaridade, o desempenho do Brasil é dos piores em comparações internacionais, mesmo com os países mais pobres.

Ao entrar na década de 1990, a escola pública fundamental da cidade de São Paulo sofre de falta de prédios escolares de qualidade, falta ou precariedade de bibliotecas bem organizadas, material didático. É uma escola com vários turnos, classes superlotadas, taxas de evasão e repetência elevadas, professores mal preparados, desanimados e com baixos salários.

III - EDUCAÇÃO PARA TODOS NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO 1990-2000

A terceira parte (p.337-437) do livro de Maria Luiza Marcílio parte do entendimento de que a educação universal de qualidade se tornou mais do que nunca vital para enfrentar os novos desafios no final de século XX e início do século XXI. A globalização, junto com a informática e a internet, é a causa da crescente in-

¹⁷ Em 1920, 82% dos matriculados nas Escolas Normais do Estado eram do sexo feminino (p.326).

terdependência econômica das nações, da mudança radical no acesso ao conhecimento e da transformação do emprego. Em todos estes setores, a educação se tornou um dos fatores decisivos.

Na década de 1990, a autora aponta dois tipos de indicadores. De um lado, o acesso à escola em todos os níveis teve um crescimento significativo. No ensino fundamental, graças a dois programas do governo federal, o Fundo Nacional de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF e o Programa Bolsa-Escola¹⁸, 97% das crianças de 7 a 14 anos de idade estavam na escola, em 2001. Pela primeira vez, o MEC deixou de planejar a política educacional pelo vértice da pirâmide, passando a fazê-lo pela base, chegando, no fim do século XX, a prover escola fundamental para toda criança brasileira. Também no ensino médio, entre 1991 e 2000 o número de matrículas mais que duplicou, chegando a 8,2 milhões de alunos, sendo que a escolarização de jovens 15 e 17 anos subiu de 53,3% para 66,8% em apenas 5 anos, entre 1991 e 1996, apesar de ainda ficar longe da Argentina e do Chile com 75% (p.396). Também no ensino superior o Brasil, que no início do século contava “com algumas poucas escolas e nenhuma universidade, chega ao terceiro milênio com 894 instituições de ensino superior, das quais 222 são públicas e 127 universidades.” (p. 434). Mesmo assim, apenas 10% dos jovens da faixa etária correspondente são atendidos no ensino superior.

Há, porém, um segundo tipo de indicadores. Além da desigualdade social, na qual o Brasil tem um dos piores índices do mundo, o país é campeão mundial em aluno repetente. Maria Luiza Marcílio escreve: “perdemos a capacidade de indignação perante um sistema educacional em que os professores não ensinam e as crianças não aprendem.” De fato, como não haver espanto quando apenas 3% dos alunos chegam à oitava série sem nenhuma repetência? (p.356). Por conseguinte, o desempenho médio dos alunos é extremamente deficiente, como atesta o SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico, cujos resultados de 1997 e

1999 mostraram que o concluinte médio de 8ª série apenas domina o esperado de um aluno de 4ª série, que o concluinte da 4ª série mal sabe decodificar as palavras, e que ambos são incapazes de ler e compreender uma notícia de jornal (p.359).¹⁹

A fim de enfrentar o problema da repetência e do atraso escolar, a partir de 1995 o governo de São Paulo implantou o sistema de Ciclos no ensino fundamental (Ciclo I, de 1ª à 4ª série, e o Ciclo II, de 5ª à 8ª série), abolindo a avaliação por série. O aluno que não atingir o patamar esperado passa para a série seguinte, mas recebe aulas de reforço e recuperação, sendo que, no final de cada ciclo, o aluno que não supera as lacunas de aprendizagem fica retido por um ano para recuperação. Neste sentido, a avaliação deixa de ser seletiva e excludente, para se tornar um processo de acompanhamento do estágio de aprendizagem do aluno. Mudando a avaliação, alteraram-se a prática do ensino e a própria escola. É evidente que esta nova prática escolar exige uma nova gestão da escola, baseada na autonomia, na competência técnica, na liderança pedagógica, na capacitação dos professores e no apoio e participação dos pais. Para isso, é preciso mudar as formas de escolha dos diretores de escola, combinando a seleção via concurso com a participação da comunidade escolar.

A autora faz uma análise da educação pública na década de 1990 na cidade de São Paulo: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância.

Mas queremos destacar o texto dedicado à “Promoção e valorização do professor da escola pública: o ponto do estrangulamento” (p.407-421) e as “Considerações sobre a década de 1990” (p.431-437). Há uma consciência

¹⁸ “Pesquisas socioeconômicas indicam que para cerca de seis milhões de famílias brasileiras é quase insuportável o custo de manter um filho na escola, ainda que gratuita.” (p. 344, *apud* MEC. *Política e resultados. 1995-2002. A universalização do ensino fundamental no Brasil. Brasília, dez. 2002. p.19.*)

¹⁹ *Apud* OLIVEIRA, João Batista; SCHWARTZMAN, Simon. *A escola vista por dentro. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002. p. 25.*

política extremamente baixa em relação à importância do professor para o desenvolvimento do país, especialmente em se tratando do professor da escola pública de base, resultando em uma formação precária e condições aviltantes de trabalho e de remuneração.

De fato, a profissão de professor tornou-se cada vez menos atraente para camadas importantes da juventude do país.²⁰ Os salários dos professores do Brasil, em comparação com os demais países do WEI²¹, superam apenas os da Indonésia e do Peru (p.421). Entre 1963 e 1996, em São Paulo, o salário do professor de 1ª a 4ª série caiu de 1.042,61 (em valores corrigidos) para 238,55 (dados publicados na Folha de São Paulo, 05.05.1996) (p.420). A consequência é o êxodo de professores qualificados e experientes. E muitos formados em cursos de licenciatura buscam empregos com remuneração mais atraente. Dos 2,5 milhões de educadores da rede pública, 60% estão perto da aposentadoria em 2003, de modo que as projeções mostram que a rede pública do país corre o risco de ficar sem professores na próxima década (p.420).

A reforma de 1971, que rebaixou a preparação do professor primário ao nível de habilitação de 2º grau, criou também as chamadas licenciaturas curtas de 1º grau (os HEM), com consequências catastróficas para a capacitação dos professores, em contraste com “os antigos Cursos Normais, integralmente voltados para a profissionalização no magistério neste nível.”²² Anteriormente, a Reforma Universitária de 1968 tinha desmantelado as Faculdades de Filosofia, criando as faculdades de educação, muito mal aparelhadas, “em função da pesquisa e do trabalho de produção acadêmica, em que predominam temas de caráter teórico, com constantes modismos importados e pouca pesquisa empírica. A função, ou seja, a formação do professor, tornou-se uma atividade ‘menor’.” (p.409). O professor alfabetizador, por exemplo, deve ter um preparo teórico e prático específico, mas sua formação geralmente se limita a uma só disciplina, centrada nos aspectos teóricos e históricos da escrita e da leitura (p.417).

Diante disso, criou-se o *Instituto de Educação Superior*, voltado exclusivamente para a formação de profissionais da educação de base, incluindo a Escola Normal Superior, para formar o professor da educação infantil e das séries iniciais. Para estes, foram indicados exclusivamente os cursos normais superiores, pelo Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, provocando forte resistência das associações científicas (Anfope, Anped e Anpae).

A LDB de 1996 determinou que a formação de docente para atuar na educação básica deva ser em nível superior. De fato, ficou provado que o desempenho dos alunos de professores com curso superior é nitidamente mais elevado. A única exceção, por um prazo provisório até fins de 2006, foi para os professores de educação infantil e séries iniciais. Para estes, o MEC adiou esta obrigatoriedade, em 2003, significando um novo retrocesso.

Ter um curso superior, porém, não garante, por si só, a qualidade do ensino. Por exemplo, as licenciaturas nas universidades são cursos justapostos aos bacharelados, sem articulação com estes. Elas não asseguram nenhuma instrumentação pedagógica para os futuros docentes. Existem, também, muitos cursos aligeirados de pedagogia e faculdades de fim de semana, funcionando em condições precárias, graças à inércia do poder público e sua burocracia.²³ A fim de oferecer uma alternativa à fragmentação das licenciaturas e ao aligeiramento na formação pedagógica, Bernadete Gatti vê com esperança a criação dos institutos de educação superior, específicos para a formação de do-

²⁰ Vide: GATTI, Bernadete A. *Formação de professores e sua carreira*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p.14.

²¹ WEI – World Education Indicators: um programa da OCDE que inclui 19 países (Argentina, Brasil, Chile, China, Egito, Índia, Indonésia, Jamaica, Jordânia, Malásia, Paraguai, Peru, Filipinas, Federação Russa, Sri Lanka, Tailândia, Tunísia, Uruguai e Zimbábue), somando 70% da população mundial. Disponível em <http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=5263&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201>, acessado por mim em 20 de ago. 2005.

²² GATTI, B. *Formação de professores e sua carreira*. p. 49

²³ GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. *Cadernos de Pesquisa*, 81, maio 1992.

centes para o ensino fundamental, desde que satisfeitas as condições básicas para seu funcionamento.²⁴

Proclama a declaração de Jontiem²⁵ que os investimentos na educação básica são o investimento mais importante para o futuro de um país, porque asseguram as necessidades básicas da aprendizagem, ou seja, os instrumentos básicos da aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas) e os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). Investir na qualidade da educação implica a valorização efetiva do professor e a sua formação, vinculada a mecanismos de avaliação. Para isso, as políticas educacionais devem superar o imediatismo que caracteriza geralmente a atividade dos políticos e dos governos. “Daí porque a educação deveria ser uma questão de Estado e não de governo.” (p.437).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores da apresentação afirmam que o livro de Maria Luiza Marcílio merece tornar-se uma clássica na literatura mundial sobre educação, porque oferece não só uma radiografia completa do projeto educacional brasileiro ao

longo do tempo, mas também um exame analítico dos problemas atuais que caracterizam a educação no Brasil. Este texto tocou apenas em uma parcela ínfima dos dados e análises da obra. É um convite ao leitor para percorrer e estudar no próprio livro toda a sua riqueza, baseada em arquivos, jornais, pesquisas, bibliografia, entrevistas com alunos e autoridades, visitas a escolas da periferia e repartições, e apresentada com precisão, clareza e coragem. Serve também como roteiro para uma prática sistemática de pesquisas empíricas sobre a educação de base. Segundo a autora, as pesquisas atuais no geral se restringem ao cumprimento das etapas da carreira docente, através de dissertações e teses, resultando num conhecimento precário ou pontual da realidade educacional, ou, em outros casos, na repetição de métodos de pesquisa da moda, teorias e modelos vindos de fora ou de uma visão ideológica dicotômica simplificada, sem base em pesquisas empíricas e fora do contexto real da nossa educação. Conclusão: “A escola ‘vista por dentro’ ainda é praticamente uma incógnita nos estudos de educação.” (p.333).

²⁴ GATTI, B. *Formação de professores e sua carreira*. p. 93.

²⁵ Ver o documento da ONU de 1990, dito Declaração de Jontiem (Tailândia), artigo 1.

A EDUCAÇÃO E A ASCENSÃO DA BURGUESIA NA BAHIA

Alfredo Eurico Rodríguez Matta*

RESUMO

O artigo analisa o processo de emergência da educação formal na sociedade baiana e sua estreita relação com o desenvolvimento do mercado no estado nos últimos séculos, mostrando como a contradição social e suas superações históricas participam e influenciam, dialeticamente sendo influenciadas pelas transformações na educação, e pela dinâmica das classes sociais.

Palavras-chave: História da Educação – História da Educação na Bahia – História da Bahia – Classes Sociais na Bahia

ABSTRACT

EDUCATION AND THE RISING OF THE BOURGEOISIE IN BAHIA

The article analyzes the process of emergence of formal education in the Bahian society and its close relationship with the state's market development in the last centuries, showing how the social contradictions and the way they were historically overcome, participate and influence, being dialectically influenced

Key words: History of Education – History of Education in Bahia - History of Bahia – Social classes in Bahia

INTRODUÇÃO

Este artigo está dedicado ao estudo da emergência da educação formal e de suas instituições na Bahia. Considera-se que a expansão da educação é uma estratégia para a expansão da própria sociedade burguesa e de sua lógica social.

O trabalho está dividido em quatro partes.

Na primeira, analisamos o desenvolvimento da sociedade de mercado em Salvador, desde os primeiros passos no século XVIII, até os dias de hoje, procurando entender a lógica do seu

desenvolvimento. A seguir, estudamos o pensamento científico e sua chegada ao Brasil, e à Bahia, entendendo que este foi um passo importante para que a educação formal ganhasse sua função social burguesa.

A terceira parte apresenta um estudo sobre o desenvolvimento da educação formal na cidade, em meio à contradição existente entre a sociedade senhorial tradicional e as propostas burguesas.

A quarta e última parte analisa o desenvolvimento da educação formal após os anos 30,

* Doutor em Educação. Professor de História da Bahia - UCSal. Professor do Mestrado em Educação e Contemporaneidades – UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: alfredo@matta.pro.br

lançando hipóteses interpretativas e possíveis caminhos de pesquisa, partindo de uma análise dialética da História e da presença da educação, em meio ao contexto de contradição e convivência de duas estruturas de sociedade e de poder, a senhorial e a burguesa, procurando interpretar o papel do processo de transformação histórica da educação em função desta contradição.

SALVADOR: SOCIEDADE DE MERCADO

Desde o final do século XVIII podemos identificar a formação de uma estrutura importante de mercado na cidade do Salvador. Já no início do século XX a Bahia orgulhava-se de seus bondes urbanos, do novo porto e muitas modificações em seu traçado, conquistas da ascendente classe burguesa comercial da cidade. O número de indústrias já era representativo, embora fossem contabilizadas conjuntamente muitas oficinas de artesanato, além das verdadeiras indústrias. A sociedade de mercado e a modernidade continuaram crescendo, principalmente a partir da descoberta do petróleo em 1939. Finalmente, nos últimos 30 anos de nossa história recente, Salvador amadureceu como sociedade de mercado e moderno centro de consumo. (MATTA, 2000).

O processo de estruturação da sociedade burguesa e de sua hegemonia foi lento e gradual, de maneira que se torna possível estudar o avanço gradativo de suas instituições e práticas sociais no tempo.

A existência de oficinas de artesãos e de algumas indústrias, no início do século XX, mostrava que a cidade já tinha dinamismo suficiente para organizar seu mercado interno possibilitando, tanto aos mestres artesãos como às primeiras indústrias, a organização de sua produção na forma disciplinada segundo otimização de espaço e tempo, como é próprio da sociedade capitalista.

Nesse mesmo período, a estruturação de um mercado diversificado, movimentado, baseado em intensa troca interna e externa de merca-

doria, e na economia monetária, também já estava amadurecido, e como os mais antigos indícios de sua existência remontam ao século XVIII, esta pode ter sido a primeira manifestação concreta da chegada das organizações burguesas em Salvador. (MATTOSO, 1978).

Também são antigos na cidade os bancos e as associações de artesãos, como de carpinteiros e pedreiros. Estas últimas eram organizações parecidas com as corporações de ofício européia, que já estavam decadentes no antigo continente. Porém, na Bahia, a sua existência demonstrava, nesse momento, o crescimento da consciência profissional, regulamentação de profissões e preocupação em disciplinar e regulamentar o trabalho. Em outras palavras, surgia a consciência do profissionalismo, a idéia de organização e de cidadania, em nosso meio urbano.

O capitalismo que surgia na Bahia era, assim, voltado para urbanização e padronização de hábitos e consumo. Salvador crescia mercado de consumo e capitalismo periférico dos centros produtores do Sudeste, ou de fora do país, mas ainda assim, formava-se uma sociedade de mercado local.

Esse mercado, apesar de pequeno e periférico, incapaz de dinamizar muito mais que a região em torno da capital, foi capaz de dinamizar diversas reformas na cidade, e sua estrutura social e práxis cotidiana, que passou a transformar-se na direção da urbanidade e organização necessárias a uma cidade burguesa.

O avanço da hegemonia burguesa não se dá de forma linear, e nem sem resistência. As tradições e estruturas próprias da sociedade senhorial, dominantes até então, continuam coexistindo e dividindo o espaço das práticas cotidianas dos sujeitos históricos, o que nos habilita a observar as contradições entre as duas formas de vida e organização social.

Nesse contexto, torna-se necessário tentar descobrir como as instituições burguesas, e com elas a hegemonia deste processo social, avançaram e adaptaram-se às contradições presentes na capital, mercado capitalista em formação e capital centralizadora de uma região estruturada na sociedade senhorial, ao mesmo tempo.

Entre estas instituições, neste artigo, pretende-se destacar o avanço da educação burguesa.

A EMERGÊNCIA DO CIENTIFICISMO NO BRASIL

O pensamento científico, e com ele a chegada de um discurso de verdade da burguesia, estão entre as principais ferramentas para a ascensão da nova sociedade. No período pombalino, o desejo de uma aprendizagem de novas técnicas no aperfeiçoamento da agricultura criou o primeiro interesse científico no Brasil. Este, no entanto, cresceu somente para o conhecimento das técnicas que tinham aplicação prática imediata, enquanto o conhecimento e aprimoramento teórico continuavam desinteressantes. O empirismo do período pombalino representou um avanço na direção da sociedade burguesa. Ao contrário da escolástica, forma de pensamento clássico jesuíta, ele pregava uma ética do enriquecimento produzido pelo trabalho e pelo acúmulo de bens. Pregava também o mérito da riqueza e defendia o conhecimento como forma de aprimoramento para a obtenção deste enriquecimento. O crescimento desse tipo de pensamento foi paralelo ao da urbanização e importância de Salvador como centro comercial.

Parte deste contexto, o iluminismo e a ascensão política da burguesia na Europa são características do início do século XIX. A burguesia ascende e com ela os direitos cívicos, direitos humanos, a necessidade da existência de leis soberanas e democráticas. Ascende também o pensamento liberal.

No Brasil, porém, os únicos com plenos direitos de cidadania eram os grandes comerciantes e senhores de engenho, e a existência da escravidão fazia do liberalismo quase uma ironia. A necessidade educacional da sociedade senhorial não está muito voltada para a produtividade e formação profissional.

É certo que os mestres de ofício, os sujeitos mais experientes e velhos, vão, por tradição, passar suas habilidades e trabalhos para os mais moços, provocando, assim, a reprodução do sis-

tema produtivo. A educação formal, por outro lado, era essencialmente ilustrativa, servindo mais para reafirmação dos rituais de poder e legitimização da ordem social senhorial, do que para qualquer tipo de aporte no sistema produtivo. (RIBEIRO, 1991).

Mas foi nesse Brasil, ainda pouco familiarizado com o pensamento burguês, que surgiram as primeiras instituições comuns à burguesia, com a chegada da família real. Foram criadas a Imprensa Régia, bibliotecas, escolas de nível superior, bancos e outras instituições adequadas ao contexto hegemônico burguês.

A chegada das primeiras instituições burguesas e de sua forma de ver o mundo fizeram com que o pensamento brasileiro sofresse transformações. Era necessário introduzir uma filosofia urbana, capaz de orientar o mercado consumidor das cidades que se formavam, mas, ao mesmo tempo, manter o prestígio do rei, do poder moderador, a nobreza e a cidadania plena limitada a poucos privilegiados.

A Legislação, cada vez mais precisa e necessária, deveria distinguir entre os direitos dos homens e dos cidadãos. Ao mesmo tempo, deveria abrir espaço ao pensamento científico, à disciplina urbana e ao reconhecimento dos direitos básicos das pessoas.

Era necessário criar uma forma de pensamento capaz de avançar, sem forçar o rompimento dos laços de dependência e mandonismo, existentes desde o Brasil colônia, e convenientes para um centro de consumo e não de produção.

Nesse período acabou predominando a idéia de que a ciência e Deus não eram opostos. Na verdade, a ciência explicava o universo, e, como o mesmo era criação divina, nada mais lógico que considerar a ciência divina também. Para essa forma de pensamento, a ciência era o pensamento divino, que Deus decidira revelar aos homens. Abriam-se as portas para harmonizar a ciência burguesa emergente, com a religião tradicional e pilar da sociedade aristocrática. Esse pensamento que dominou os brasileiros durante o século XIX é hoje conhecido como Espiritualismo Eclético.

O processo histórico do século XIX tomava cada vez mais obrigatória a adoção do liberalis-

mo, das idéias iluministas, da sociedade de mercado e do cientificismo burgueses; era necessário criar ou adotar um ideário que fosse capaz de adaptar essas necessidades ao Brasil e a sua sociedade conservadora. (PAIM, 1984).

Logo, o Espiritualismo Eclético permitia conciliar as conquistas da ciência com as tradições que se desejava conservar, mas, principalmente, permitia conservar os interesses da aristocracia senhorial e a velha estrutura social e as relações do Brasil colônia. Foi possível, então, frear as tentativas de superação estrutural popular, advindas dos centros urbanos e das emergentes classes burguesas e, ao mesmo tempo, criar um ambiente de modernidade e desenvolvimento urbano, necessário à nova realidade internacional.

O ecletismo pode ser considerado o primeiro pensamento burguês a ganhar espaço no Brasil. Outro pensamento do período, também de origem burguesa, foi o do grupo de Tobias Barreto, o Culturalismo, que teve origem em Recife, mas que ganhou adesões importantes na Bahia.

Ao comparar o ecletismo com o culturalismo, notamos que o primeiro procurava conciliar o pensamento burguês e a ciência da época com o tradicionalismo aristocrático. Desta forma, ele não ameaçaria a estrutura social e de poder vigente, e nem deveria alterar a realidade dos processos de formação e educação, que continuariam adequados à práxis senhorial.

Os senhores procuravam, então, aderir às inovações, dar algum espaço ao desenvolvimento do ambiente urbano, mas preservar antigas relações e aliados, principalmente no meio rural, então dominante. O culturalismo desejava alterar a sociedade e criar um ambiente realmente propício à burguesia e seu modelo social, sem conciliação com a tradição aristocrática. É importante constatar que o culturalismo, mais avançado como pensamento burguês, surge e se desenvolve no Nordeste brasileiro, o que demonstra que era nessa região que as pré-condições para o surgimento de uma sociedade burguesas tinham sido atingidas primeiramente.

O culturalismo não conseguiu ultrapassar os limites das cidades e de seu mercado, pois a

força de quem o defendia era menor que a dos interessados no *Plantation* e na preservação das relações de dependência do país com o exterior. Somente um ideário capaz de manter o *status quo* das relações tradicionais de poder e, ainda assim, permitir o avanço do mercado de consumo brasileiro lograria chance de apoio de toda a classe dominante: oligarquia tradicional e burguesia comercial emergente. Vantagem para o Ecletismo. O pensamento fortemente liberal do culturalismo só poderia encontrar dificuldades no Brasil e na Bahia do século XIX.

O pensamento científico brasileiro surge, como dissemos, no período pombalino, essencialmente técnico e pragmático, buscando eliminar todo o caráter teórico do conhecimento. A ciência no Brasil nascia para copiar o que já estivesse pronto e fosse imediatamente útil e não para o investimento de tempo e recursos em descobertas e estudos. A evolução deste pensamento acabou por fazer surgir a idéia de que existiam técnicas e formas científicas de manipular e organizar a sociedade e que era necessário aplicar tais técnicas de forma rigorosa para conseguirmos uma nova sociedade moderna e urbanizada.

As modificações na organização da sociedade brasileira eram limitadas pela função periférica desejada tanto pela potência do capitalismo central, como pelas tradicionais elites locais, que sempre se alimentaram da dependência. O culturalismo abria uma ampla possibilidade de reformas, grande demais para o interesse das classes dominantes. Seu crescimento poderia não ser apropriado a projetos de dependência e mercado periférico. Essa necessidade fez com que a modernização da sociedade brasileira passasse, desde o início, por processos autoritários, cientificistas, mas quase nunca liberais como no capitalismo central. Modernização sob controle. As idéias de Comte, o social visto como cientificamente organizável, a sociedade da moral, da ordem social planejada, as idéias positivistas ganharam rapidamente um grande espaço entre os militares e nas escolas politécnicas. Respondiam às inquietações da época e aos problemas sociais já existentes, como vimos anteriormente, desde

o período pombalino. A modernização sob controle, o avanço positivo e ordenado combinado com regime totalitário. O positivismo ganha importância principalmente no Sudeste, e cresce à medida que o café e a economia desta região se fortalecem. O castilhismo de caráter positivista pregava a ordem política do progresso, organizava o Estado brasileiro em função da economia do Sudeste e facilitava a organização do mercado brasileiro como dependente do exterior. As idéias de Estado centralizado e progresso positivo ainda estariam presentes no Estado Novo e até mesmo o Golpe de 64.

A burguesia só avançou seu projeto no Brasil, na medida em que dialogava com o tradicional poder senhorial. Sua expansão era contínua, obrigando a oligarquia a reduzir gradativamente seus redutos e poder, mas a necessidade de manter o país em ordem e sob controle forçava a burguesia a aceitar, ao menos temporariamente, as diretrizes das classes senhoriais. Nesse sentido, é necessário perceber que no século XIX, e mesmo em grande parte do XX, uma educação verdadeiramente burguesa não vai realizar-se de forma plena no Brasil, muito menos na Bahia, onde as relações senhoriais se tornaram ainda mais fortes, na medida em que o processo de independência do Brasil logrou abafar e desarticular os projetos urbanos e burgueses de poder do mercado emergente de Salvador, bem representado pela Conjuração dos Alfaiates em 1798 (TAVARES, 1975). As propostas de educação profissional e eficiente vão sempre encontrar obstáculo na necessidade prática senhorial de manter a educação ilustrativa e legitimadora das posições e privilégios, o que era contrário à educação massiva proposta pela sociedades burguesas. Os projetos de educação burguesa serão quase sempre obstaculizados pelas ações dissimuladoras dos planos senhoriais.

É importante notar que o sucesso das doutrinas científicas, jurídicas e políticas burguesas no Brasil somente se dá a partir do autoritarismo capaz de organizar cada processo no nível desejado de controle, centralização e massificação, próprios do avanço burguês, ao mesmo tempo em que se cuida da permanência da estrutura senhorial aonde interessa, ou quando ela

representa uma necessária estabilidade social. Ocorreram então, convenientes, embora temporárias, alianças das classes dominantes, a senhorial tradicional e a burguesa em ascensão, que acabaram por direcionar a História do país após a independência.

Destaca-se, também, que nesse tipo de sociedade capitalista periférica, a ciência, ferramenta das maiores conquistas burguesas, deixa de ser apenas um instrumento para obtenção de verdade e pesquisa e passa a ser facilitadora da aceitação e consumo. A ciência, libertadora para Europa e E.U.A., facilitava a dependência no Brasil.

No caso da Bahia, como o processo de crescimento da sociedade burguesa no Brasil ocorre a partir do Sudeste, estava facilitado o caminho para a elite da província. Para essas elites, era conveniente manter as tradições o mais que possível, pois preservariam seu *status quo* de dominação senhorial local. Eram desejáveis alianças, primeiramente com a burguesia dominante internacional, depois com a do Sudeste, de forma a criar para a elite local a função de controlar a comunidade a partir da antiga prática senhorial, embora sob o controle dos projetos modernizadores burgueses. Controlada, a Bahia não seria, a princípio, palco para o desenvolvimento do capitalismo, a não ser como centro de consumo e periferia, dependente de projetos externos.

O cientificismo já dava sinais de sua presença no final do século XVIII, quando manuais agrícolas franceses eram consultados na Bahia. Desde o final deste século, Salvador estava sendo invadida por ideais liberais, o que acabou por influenciar várias revoltas e tentativas de rebelião e a própria independência. A primeira instituição brasileira a fazer pesquisa científica, a Escola de Medicina, estava na Bahia. Porém, de modo geral, a adesão pela ciência era limitada à utilização imediata de técnicas e conhecimento absorvidos de livros e produções científicas européias. A ciência era apenas vista como ferramenta para o progresso material imediato e técnico.

Como conseqüência, o pensamento científico e sua influência atingiram primeiramente os

serviços públicos urbanos. As fábricas e os processos produtivos burgueses ainda eram indesejados na Bahia, que se destinava, como já foi dito, à periferia do sistema.

A CHEGADA DA EDUCAÇÃO BURGUESA EM SALVADOR

A chegada das instituições e hegemonia burguesas, certamente influenciou a educação brasileira. Desde os tempos coloniais, muitos modelos educacionais foram utilizados pelo Brasil. Estes modelos procuraram satisfazer as necessidades de todas as classes sociais, desde proprietários, trabalhadores, até comerciantes e escravos, contanto que fossem reproduzidas as condições e processos da sociedade senhorial, hegemônica então.

Como já nos referimos, tradicionalmente a formação profissional da sociedade senhorial era feita informalmente. Os artífices e artesãos e demais trabalhadores aprendiam seus ofícios através do convívio com os mais velhos. Aliás, essa era a forma de educação existente entre os índios antes do descobrimento. Já a educação dos proprietários e negociantes era formal, mas feita principalmente para criar uma demonstração de superioridade para com as outras classes sociais. Era basicamente religiosa e filosófica, passando pela obrigatoriedade da alfabetização e aritmética fundamental, mas sem a preocupação da aplicação dos conhecimentos no cotidiano ou nos processos produtivos. Como consequência, o Brasil foi vítima de uma monocultura intelectual, de subordinação, alienação, inteligência passiva e do bacharelismo, características que facilitavam sua posição periférica. Eram características convenientes para o mercantilismo que ligava o Brasil aos mercados europeus e continuariam interessantes para o desenvolvimento do capitalismo periférico que se instalou no Brasil, e principalmente na Bahia, já que São Paulo acabou desenvolvendo um papel importante no capitalismo central produtivo mundial, a partir do projeto conservador da independência, e mais ainda do pro-

jeto republicano brasileiro, que centralizou no Sudeste o capitalismo produtivo pelo menos até os anos 70 do século XX.

Somente no decorrer do século XIX, o liberalismo começou a influenciar as escolas e instituições de ensino baianas; até então, o domínio da escolástica era absoluto. Mesmo assim, o ingresso gradativo e parcial dos pensamentos educacionais burgueses ocorreu apenas naquelas escolas destinadas às classes dominantes, ainda vivenciando a hegemonia senhorial, mas já se preparando, graças a pressões locais e externas para a convivência em uma nova ordem. As novas formas de educação, então, trataram de tentar equipar ideologicamente e culturalmente, ao menos uma parte das classes senhoriais, para uma nova forma de exercício e organização social, burguesa e baseada no mercado. O resto da população continuaria por muito tempo sendo educada pela convivência com os mais velhos, pois estaria voltada a viver segundo a ordem tradicional senhorial ou, no máximo, a integrar o conjunto dos consumidores urbanos, para os quais a educação massiva e profissionalizante burguesa não se faziam muito necessárias. É claro, porém, que o gradativo desenvolvimento das organizações burguesas na cidade, foi pressionando cada vez mais para que uma verdadeira educação profissional, massiva e eficiente fosse organizada, mas esta o foi apenas na medida em que se tornou inevitável para a sociedade, o que significa dizer que atingiu pequenos grupos de cada vez, embora cada vez maiores e mais representativos. A transformação das instituições educacionais, de senhoriais a burguesas, graças a este processo lento, pode ser bem percebida.

O enciclopedismo, o positivismo, o liberalismo são pensamentos burgueses que cresceram na Bahia, paralelos a ascensão do cientificismo. Ao mesmo tempo crescia na Bahia a tendência de união por casamento das antigas classes proprietárias com os ricos donos do grande comércio soteropolitano. Dessa forma, ocorre a aliança das duas camadas dominantes senhoriais com a ascendente burguesia urbana, o que veio dar início à unifor-

mização de projeto político das elites. No primeiro momento desta união, podemos perceber o interesse em modernizar a capital, mas deixar organizado de forma tradicional o campo. Uma das conseqüências desse processo foi o bacharelismo. O bacharelismo era uma valorização dos que obtinham diploma universitário, que passaram a ser conhecidos pelo título de doutores. O valor estava, então, no título e não na eficiência ou produtividade. Sendo assim, há uma fase em que a educação formal acaba por reforçar os rituais de legitimação do poder senhorial. A educação baseada na retórica e teologia, conseqüência da influência escolástica, acabava por produzir nos brasileiros letrados o conceito de que a sociedade ideal deveria ser como a européia, o que afastava ainda mais da realidade nacional os que mais estudavam e detinham o poder, assim como os afastava da possibilidade de aplicar seu conhecimento nas necessidades do nosso mercado então nascente. (RIBEIRO, 1991; BERGER, 1976).

Salvador cresceu naqueles tempos sempre tendo como referência de urbanização cidades européias. Esse crescimento era estimulado pelo movimento comercial, e eram os comerciantes os que mais influenciavam na modelação do espaço urbano. A educação profissionalizante dos baianos foi continuamente orientada para adequar-se a esse crescimento sob modelagem comercial.

A educação era, portanto, privilégio da cidade, e é nela que vamos encontrar as mais antigas instituições escolares da Bahia. Em 1808, foi criado um Curso Superior de Medicina. Três décadas depois, o Curso Normal, é, no decorrer do século, várias escolas, como o Ginásio Baiano em 1858, iniciam uma formação regular e acadêmica nos moldes da pedagogia de massa e cientificismo burgueses.

Por outro lado, instituições como a Casa Pia de Órfãos de São Joaquim e o Liceu de Artes e Ofícios iniciaram a preparação de trabalhadores capazes de responder às necessidades de mão-de-obra urbana, a primeira em 1799, a mais antiga escola regular em funcionamento no Brasil, que tenho notícia, a segun-

da nos anos 70 do século XIX. Mesmo lentamente, a educação massiva, profissional e acadêmica própria das sociedades burguesas foram se instalando na cidade durante o século XIX. Podemos notar que, no princípio do século XX, a escolaridade e alfabetização já estão no imaginário da população como necessidades para ascensão social e adequação à vida urbana. (MATTÁ, 1999).

Apesar disso, o alcance desta escolaridade era limitado não só em número como em qualidade. Não era do interesse do capitalismo periférico que se instalava a existência de operários bem formados e exigentes, bastava que pudessem tocar alguns trabalhos simples e participar do coletivo consumidor. O trabalhador especializado era considerado caro na formação, caros também por desejarem melhores salários, e geralmente desnecessários, pois tudo o que se desejava era uma padronização de costumes e consumo e uma urbanização e estrutura suficientes apenas para o funcionamento da nova ordem social. O que era mais sofisticado, ou aquilo que não poderia deixar de ser muito especializado, normalmente era suprido com importações diretas de bens, ou com a contratação de profissionais forasteiros, caros, mas bem relacionados e prestigiados devido a sua ligação com o capitalismo central do sudeste ou de outros países.

Quanto às classes dominantes, continuavam interessadas mais na Europa que no Brasil. Os pais pensavam na escola para os filhos, mas sua maior preocupação era com o título obtido e não com os possíveis conteúdos a serem aprendidos.

Esse modelo reforçava a afirmação de que se formava na Bahia um capitalismo periférico. De fato, o capitalismo surgia às avessas, ingressava na cidade de fora para dentro, ao contrário do capitalismo central formado de contradições internas, como na Europa ou em São Paulo.

Ao contrário de uma necessidade da produção, o que provocou o aumento da importância da educação em Salvador foi um crescimento no consumo e uma alteração nos hábitos urba-

nos. O proletariado urbano teria seu desenvolvimento limitado a esses interesses e não poderia ser diferente já que os comerciantes das cidades estavam aliados aos interesses dos senhores de terra e no campo ainda manteriam, por muito tempo, as organizações tradicionais de produção e trabalho.

A instrução pública foi municipalizada no século XIX, o que permitiu a cada uma das regiões brasileiras aplicar a educação na forma que necessitava. São Paulo, por exemplo, começou a formar operários e proletários de melhor instrução, pois se desenvolvia de outra forma, alterando processos produtivos. O ensino superior se desenvolveu também mais rapidamente e, assim que necessário à nascente indústria paulista, voltou-se para pesquisa. A Bahia e o Nordeste puderam realizar seus projetos educativos em consonância com sua realidade social atendendo à modernização mais tímida e as necessidades de manutenção da ordem e da dependência, desejada pela sociedade senhorial. (RIBEIRO, 1991).

O positivismo, que passou a dominar nessa época, foi conveniente para a efetivação desse modelo. O pragmatismo positivista pregava a não existência de universidades e de cursos teóricos, a formação de proletários voltados para o estritamente necessário, evitava a evolução da pesquisa científica, e incentivava a importação de soluções tecnológicas prontas, o que facilitava o mergulho do país, principalmente fora de São Paulo, em completa dependência externa. Além disso, a hegemonia do positivismo serviu para criar a organização urbana e de mercado mínima, propícia ao estabelecimento do capitalismo periférico que surgia. A educação primária e secundária, bem como a profissional, além de pragmática, poderia ser baseada na rigorosa moral social e científica necessária ao mesmo modelo.

O crescimento dos índices de alfabetização de Salvador, no século XIX, embora tímidos, fez surgir um número significativo de livrarias, bibliotecas, tipografias, jornais e outros periódicos, os quais mostram a penetração do novo modelo social ainda no século passado. (MATA, 1999).

AMADURECIMENTO DA EDUCAÇÃO BURGUESA EM SALVADOR

O primeiro projeto nacional de poder burguês brasileiro foi a República. A então agro-burguesia cafeeira investiu na derrocada do Império, que bem representava o poder senhorial e seus interesses, incapazes de implementar as modificações estruturais já desejadas pelos empresários do café e da nascente indústria paulistas. Apesar do sucesso político do projeto e da tentativa de implementar projetos modernizadores em todo Brasil, a República Velha foi incapaz de concretizá-las, exceto no âmbito do próprio sudeste. As oligarquias regionais eram então muito fortes e resistiram às tentativas de modernização, inclusive da educação, como a tentativa empreendida por Manuel Vitorino. (NUNES, 2000).

Apesar da mudança na política nacional, na Bahia as oligarquias continuaram a ditar as regras após a Constituição de 1891, que criou uma situação de acomodação entre a burguesia paulista em ascensão, e seus projetos de ordem nacional, e as oligarquias dos estados que, desta forma, mantinham seus redutos e processos tradicionais de poder. A situação da educação quase não mudou se compararmos com aquela oferecida na época do Império. É certo que algumas novas escolas apareceram, é certo que surgiu a Escola Técnica Federal em 1909, mas a educação formal profissionalizante e voltada para o mercado continuava bastante reduzida.

Esta situação só começará a mudar nos anos 30 com o governo Vargas.

Com o golpe de 30 e a ascensão de Vargas, apoiada pela burguesia fortalecida do Sul-Sudeste, a ordem burguesa passou definitivamente a dominar o Brasil. A partir desse momento, os projetos educacionais próprios na sociedade capitalista recebem uma nova força, empurrados por interesses de ordem burguesa nacional, mesmo que ainda sob forte oposição senhorial local.

A orientação do poder central, que objetivava modernizar o Brasil e afirmar o país como economia burguesa-industrial, criou logo em 1930 o Ministério da Educação. Por outro lado,

várias discussões sobre metodologia, gestão e currículo, acabaram por normalizar todos os níveis do sistema educacional brasileiro, inclusive as escolas técnicas profissionais. Esta normalização deveria ser seguida e realizada uniformemente em todo o País. Era a chegada definitiva da educação massificada e profissional em todo Brasil, pelo menos em projeto, já que a sociedade senhorial, mesmo submetida, continuava a tentar resistir como podia, em seus redutos de poder. (RIBEIRO, 1991).

Multiplicaram-se as escolas em todo Brasil, inclusive na Bahia.

A Bahia testemunha o avanço das instituições de ensino, e a emergência de projetos tais como o futuro ICÉIA- Instituto Central de Educação Isaías Alves e a UFBA- Universidade Federal da Bahia, a ampliação da Escola Técnica Federal, em paralelo à expansão da alfabetização, da escolarização e da formação profissional, principalmente em Salvador. Mas o modelo escolarizado não era exatamente adequado ao poder oligárquico ainda dominante no âmbito regional. Como teriam podido conviver as classes senhoriais baianas com um projeto educacional desta monta, que de fato estava reeditando muitos dos planos que possibilitaram a derrota de Manoel Vitorino no início da República, cujas propostas foram fortemente rechaçadas pelas oligarquias da época?

Para responder, é necessário investigar um pouco mais sobre a função estratégica da educação nas sociedades burguesas.

A educação burguesa tem basicamente três funções: 1) em primeiro lugar, a educação é um forte elemento massificador e uniformizador, o que garante a ampliação dos padrões de consumo; 2) além disso, ela vai facilitar o controle social, já que os comportamentos, desejos, atitudes, também são massificados; 3) por fim, ela deve aprimorar as habilidades profissionais dos trabalhadores, ampliando sua eficiência e produtividade, o que servirá para alimentar as máquinas produtivas da burguesia.

A expansão da escolaridade está, portanto, associada ao crescimento da sociedade de massas, e isso significa que os projetos de educação da burguesia vão dificultar as relações de

dependência e de favorecimentos necessárias à estruturação do poder senhorial, já que a normalização e controle impostos pela educação burguesa provocam o desligamento gradual das relações de dependência que sustentam a legitimidade do poder senhorial. Na medida em que a Bahia era forçada a aceitar os modelos legalizados e formalizados de educação advindos dos projetos centralizados, republicanos e burgueses do Sudeste, criavam-se formas de resistência senhorial aos padrões invasores. A sociedade senhorial, ainda no poder, simplesmente não podia permitir que a situação de dependência que a sustentava fosse substituída por outra baseada na profissionalização e padronização.

Embora ainda seja necessário realizar um levantamento sistemático das fontes, capaz de revelar os dados exatos, conhecemos, por testemunho, ao menos a forma geral de duas formas principais de resistência da lógica senhorial à invasão burguesa.

1) A primeira delas foi a desvalorização da docência, tanto pelos baixos salários, quanto pela imagem pouco reverenciada e respeitada que os professores foram adquirindo na Bahia desde aquele momento. Na medida em que os salários e a imagem dos professores eram diminuídos, a própria educação também o era. Assim, era reforçada a idéia de que educação formal não levava ninguém a melhorar de vida, já que nem os professores conseguiam estar bem. A formação dos professores também foi negligenciada.

2) Por outro lado, e em reforço ao primeiro aspecto, existiu um processo de elaboração de currículos e conteúdos escolares cada vez mais afastados das necessidades práticas dos sujeitos e do mercado de trabalho, de maneira que ficou evidente que uma profissão só era aprendida na prática dos trabalhos e não nas escolas. Reforçava-se não a competência e o profissionalismo como fator de seleção profissional, mas sim o tradicional apadrinhamento senhorial, agora capaz de direcionar os sujeitos para ocupações mais ou menos importantes no mercado de trabalho. Esta prática era uma distorção de origem senhorial, que atingia e prejudicava o

desenvolvimento do mercado em Salvador. Com raras exceções, como a tentativa da Escola Parque, estes procedimentos lograram desvalorizar a educação em massa, de moldes burgueses, que chegava à Bahia até muito pouco tempo atrás.

O conhecimento deste quadro é muito comum aos baianos. Quantas vezes não testemunhamos o diálogo de jovens, estudantes, e de outros sujeitos sociais, que defendem a inoperância escolar, a inutilidade do que se estuda, ou o pouco valor de ser professor, algo que muitos pais revelam não desejar de forma alguma para seus filhos. Quantas vezes não ouvimos alguém comentar algo sobre o pouco valor de estudar e/ou de aperfeiçoar-se, já que o espaço na sociedade deve ser conquistado na prática e no dia-a-dia, a partir do apoio e favor de algum conhecido bem situado e conhecedor de algum contexto ou situação profissional. De fato, estes comentários revelam a sobrevivência das antigas formas de educação informal e baseadas nos exemplos de mestres e pessoas experientes ou influentes, que afirmamos anteriormente ser o modo de formação profissional da sociedade senhorial. De fato, a coexistência, ainda hoje, dos dois modelos e do conjunto de seus significados para o cotidiano revelam que estarmos ainda vivendo em pleno processo de transformação, embora seja evidente que atualmente este tipo de comentário e de testemunhos estejam ficando mais raros e sejam menos considerados.

Esta realidade parece ter acompanhado a educação baiana por toda a República Nova, foi reforçada e continuou acontecendo após o golpe de 1964. Entre 1950 a 1979, foi se tornando cada vez mais importante a escolarização e o profissionalismo, mas a estratégia de desvalorização da ação da escola permanecia mais ou menos ativa, a depender do controle do Estado pelas classes senhoriais ainda hegemônicas. Vale destacar, porém, a transformação da educação formal, até então mais preocupada com as necessidades da burguesia comercial, mas que após 50, em decorrência do petróleo e da industrialização do estado, passou a dar mais atenção à educação operária e industrial.

Somente na década de 1980, quando a sociedade baiana, após longo processo de industrialização e desenvolvimento de mercado, experimentou a hegemonia de uma estrutura social e de poder burguesas, foi que o perfil e as demandas educacionais massivas e profissionais lograram inverter a situação, iniciando um lento processo de valorização do ensino e da formação profissional. (MATTA, 2000)

A partir dos anos 80 do século passado, mais ainda depois dos 90, e ainda mais intensamente nesse início de século XXI, temos assistido à mudança gradativa da situação. Os salários dos professores, tanto nas escolas públicas como nas particulares, assim também no nível superior, ainda é baixo, mas tem crescido consideravelmente e de forma perceptível, a ponto de poder-se verificar uma alteração na imagem dos professores como profissionais e cidadãos. Por outro lado, novas legislações, exigências do MEC, mas também das secretarias estaduais e municipais de educação, criação de fundações e centros de pesquisa, maior valorização de estudos e análises teóricas, maior entrosamento entre escolas e empresas, maior número de escolas e escolaridade que se aproxima de 100% dos que deveriam escolarizar-se, maior interesse da população, dos jornais, das mídias em geral, todo o contexto nos revela o novo momento atualmente vivido pela educação baiana, que sabemos estar distante de deixar de ter problemas, mas não podemos negar tem assumido novo papel e importância nessa nova fase da Bahia sob a hegemonia de uma sociedade burguesa e de mercado.

CONCLUSÃO

Foi discutido neste artigo que a educação se desenvolveu de forma paralela à sociedade de mercado em Salvador. Na medida em que a cidade crescia, e seu mercado se diversificava, desde o século XVIII, via-se surgir a educação formal profissionalizante, ainda que no início não atendesse a grandes contingentes, mas caminhava no sentido de tornar-se cada vez mais popular e de levar a escolaridade a uma posi-

ção de necessidade social. A primeira necessidade desta educação foi quanto ao atendimento do comércio da cidade.

Pudemos também observar como o crescimento da educação formal está associado à popularização do discurso científico e do cientificismo, que vai galgando o espaço de discurso de verdade da burguesia. A escola ganhou o papel de divulgação destas verdades, o que a autorizou a massificar, determinando assim novos e úteis padrões de consumo e controle social, além de preparar a competência profissional de que o mercado necessitava.

Apesar dos avanços, a escola formal não vai se tornar dominante senão após o golpe de 30, acompanhado que foi pelo fortalecimento das relações e poder burguês no Brasil. A partir deste ponto, a escolaridade passou a crescer em todo Brasil, não sem resistência, pois a oligarquia, ainda no poder do Estado até a década de 80 do século passado, não poderia permitir a profissionalização e eficácia das escolas, o que iria pôr sob

ameaça seu próprio poder advindo do mandonismo, jogo de prestígios e conchavos.

Somente a partir daquela década de 80 a conjuntura mudou para um apoio explícito à política de expansão da escolaridade e educação do estado, na medida em que a Bahia se tornava indubitavelmente dominada pela sociedade de mercado e sua lógica de poder baseada nos projetos sociais, demandante da educação massiva e profissional burguesa como parte de sua política de acúmulo e poder.

Parte deste artigo, mais especificamente aquela dedicada ao exame da expansão e resistências à educação burguesa a partir da década de 1930, necessita ser levantada com detalhamento, nas fontes cabíveis, para que os resultados possam ser mais bem organizados e provoquem mais e melhores conclusões. No entanto, pensamos que, de forma geral, podemos interpretar desta maneira dialética, o processo de transformação da educação na sociedade baiana e soteropolitana.

REFERÊNCIAS

- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. Porto Alegre: Difel, 1976.
- MATTA, Alfredo. *Casa Pia de Órfão de São Joaquim*. Salvador: Secretaria de Cultura e turismo, 1999.
- MATTA, Alfredo. Governadores e interventores da Bahia republicana, testemunho de transformações das estruturas sociais do estado. In: _____. *Bahia republicana governadores e interventores*. Salvador: UCSAL, 2000. p. 7-21.
- MATTOSO, Kátia. *Bahia, a cidade do Salvador e seu mercado no século XIX*. Salvador: Hucitec, 1978.
- NUNES, Antonieta. O início da república na Bahia, surpresa, tensões, acomodações. In: MATTA, Alfredo. *Bahia republicana governadores e interventores*. Salvador: UCSAL, 2000. p. 23-28.
- PAIM, Antônio. *História das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Convívio, 1984.
- RIBEIRO, Maria Luiza. *História da educação brasileira, a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1991.
- TAVARES, Luis. *História da sedição tentada na Bahia em 1798*. Salvador: Pioneira, 1975.

Recebido em 30.05.05
Aprovado em 09.08.05

ISAÍAS ALVES DE ALMEIDA E A EDUCAÇÃO NA BAHIA

Maria Alba Guedes Machado Mello*

RESUMO

Este artigo¹ apresenta o pensamento e a proposta pedagógica de Isaías Alves de Almeida, bacharel em Direito, pós-graduado em Psicologia Experimental, que se dedicou à Educação e, mais particularmente, à formação de professores. Enquanto Secretário da Educação na Bahia, entre 1938 e 1942, realizou reformas significativas na estrutura do ensino que perduraram até a década de 1960. Foi um dos pensadores que, durante o Estado Novo, contribuiu para a consolidação da Educação como um mecanismo de legitimação do Estado, articulando o ideário cristão à nova ordem ditatorial.

Palavras-chave: Educação no Estado Novo – Bahia – Isaías Alves.

ABSTRACT

ISAÍAS ALVES DE ALMEIDA AND THE EDUCATION IN BAHIA

This article presents the thought and the pedagogical proposing of Isaías Alves de Almeida, law's bachelor, post-graduate en experimental Psychology, who had been dedicated to education, particularly to teachers formation. As long as been the sate secretary of Education in Bahia, between 1938 and 1942, accomplished significant reforms on education structures that last long until the 1960-decade. The was on of thinkers that during the New State, contributed to consolidate the education as a mechanisms of the State legitimation, articulating the Christian's devising to the new dictatorial order.

Keywords: Education in the New State – Bahia – Isaías Alves.

Educador, que foi durante toda a sua vida, a produção teórica de Isaías Alves de Almeida está inteiramente voltada para a Educação. É no bojo da discussão sobre a função social da Educação que apresenta suas concepções de

vida, de mundo e seu projeto político para o Brasil. Desenvolve uma idéia de nacionalidade, ou mais especificamente de *brasilidade*, que considera o eixo para a Reconstrução Nacional; e, em um contexto internacional de tendên-

* Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona - Espanha. Professora Adjunto do Departamento de Educação - Campus 1, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Pesquisadora associada ao Grupo de Pesquisa Memória da Educação vinculado ao Mestrado em Educação e Contemporaneidade – Departamento de Educação I, da UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: mmello@uneb.br

¹ Este artigo é uma versão resumida de um dos capítulos da minha tese de doutoramento: Isaías Alves de Almeida e a formação de professores: Bahia, 1938-1942, em processo final de elaboração, com o apoio da FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

cias a governos ditatoriais, Isaías Alves incorpora às suas concepções teóricas e à sua prática educacional, a doutrina do Estado Novo.

Enquanto pesquisador, dedicou-se à Psicologia Experimental e, mais particularmente, à adaptação e tradução de testes voltados para medidas de inteligência, desenvolvimento da personalidade e avaliação do aproveitamento do aluno. Os testes são, para Isaías Alves, um instrumento de gestão que tanto incidem na organização das classes como no atendimento individual às crianças. Essa medida tem por base a compreensão de que as classes homogêneas facilitam o trabalho do professor e melhoram o rendimento do aluno, pois a adequação do nível de inteligência ao processo de aprendizagem, proporcionaria maior interesse pelo estudo, evitando a indisciplina e diminuindo o fracasso escolar.

Mas a temática central da sua produção teórica está concentrada em política educacional e intimamente ligada à sua militância política como defensor do Estado Novo. Seus estudos elaboram muito mais uma crítica à situação brasileira, que teorizações; entretanto, sua crítica vai além da defesa de posições políticas, mantendo-se sempre propositiva. No conjunto de sua produção teórica, destacam-se como temas recorrentes o combate ao analfabetismo, o ensino profissionalizante e a valorização do professor, inclusive com a formação em nível superior.

Como o espírito da produção teórica de Isaías Alves (conforme sua própria apresentação) é muito mais técnico que teórico, preocupando-se mais em propor e estabelecer diretrizes políticas para a educação do que formular teorias pedagógicas, utilizando como referência experiências de diferentes países como os Estados Unidos, Alemanha, França, Japão, Rússia e Argentina. Por isso, seus trabalhos assumem um estilo de debate entre as diferentes correntes de pensamento pedagógico e, particularmente, com a Escola Nova.

Dentre os trabalhos publicados por Isaías Alves, a maioria constitui-se em artigos de jornais ou periódicos, conferências pronunciadas em eventos solenes e em cursos que ministrou para o professorado, alguns organizados em

coletâneas. Em suas publicações coloca como objetivo apontar os erros, tanto da filosofia como da prática da educação nacional que, para ele, estava ‘contaminada pelas doutrinas bolcheviantes e métodos excessivamente individualistas’, e também tornar pública a atuação da Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, divulgando e difundindo os valores do Estado Novo.

O ideário

Isaías Alves de Almeida é um dos representantes mais exemplares do pensamento conservador na história da educação brasileira. Faz parte de uma geração que trabalhou de forma reflexiva e entusiástica pela constituição de uma nacionalidade, propondo valores básicos para a formação de uma identidade nacional, na Segunda República Brasileira (1930 a 1945).

O sentido da vida, para ele, estava em servir. A vida é uma dádiva de Deus e seu sentido ontológico é servi-Lo. Pensa a si mesmo como um ‘evangelizador cívico’, um pregador da educação cívica e moral. A doutrina cristã e católica é a base das suas concepções filosóficas, mas também percorre as idéias positivistas, sem ser propriamente um comteano; respeita e defende o humanismo clássico e define-se como antiliberal.

Noções de objetividade, fundamentada na experimentação, de homogeneidade e ainda de progressão evolutiva ou mesmo o exemplar “Ordem e Progresso” do catecismo positivista são pilares das suas formulações tanto políticas como pedagógicas.

Para ele, é através da inserção social que o ser humano se realiza; quando está socialmente integrado (via educação, trabalho e profissão) se transforma em servo de Deus e cidadão com direitos e deveres, e a educação, por excelência, é o mecanismo de socialização, que deve adequar-se não só às condições sociopolíticas do país, como às condições peculiares de cada indivíduo.

Acredita que a lei da vida é a lei da diferença e não da igualdade, tendo em vista que todo

ser humano tem talentos e vocações singulares e nasce com determinado potencial intelectual. O mérito pessoal, substanciado na inteligência, no talento e na força moral, fundamenta a diferenciação entre os indivíduos. A inteligência e o talento, como características inatas ao indivíduo, podem apenas ser exercitadas ao longo da vida; não se cria inteligência nem talentos; os indivíduos já as trazem desde o nascimento, mas precisam de oportunidades para expressá-las. A força moral, ao contrário, deve ser construída através da educação em valores, pela família e pela escola, e constitui-se, principalmente, na formação de hábitos virtuosos. O mérito pessoal, assim constituído, é o único fundamento justo para a diferenciação social, portanto, as demais desigualdades (econômicas, sociais e raciais) devem ser superadas e essa é uma atribuição do governo.

Com esse pressuposto, propõe um novo modelo democrático “verdadeiramente justo” baseado na ordem e na preservação de forças morais que conduzam ao progresso. Assim todos os cidadãos trabalharão pela Nação, conforme suas possibilidades de mérito e talento; não se deve exigir demasiado daqueles de menor capacidade, nem desperdiçar talentos em função das condições sociais ou preconceitos raciais.

A elite dirigente da Nação deve ser formada, sobretudo, por homens de talentos e de alta capacidade intelectual, além de grande força moral. A família é a base da Nação que está acima do indivíduo. A ordem e a disciplina fundamentam a vida social e são funções coletivas, não só do governo.

Da mesma forma que a maior parte dos defensores do Estado Novo, Isaías Alves critica com veemência o regime democrático-liberal. Compreende a democracia vigente como um sistema político ineficiente, incapaz de fazer progredir a humanidade e mesmo injusto. Aponta a emergência dos movimentos nazi-fascistas e dos movimentos comunistas como uma ameaça aos regimes democráticos e, por isso, compreende a necessidade de defesa da Democracia que só poderia ser feita por um governo forte. Para Isaías Alves:

A Democracia é um sistema político de extraordinária sensibilidade e extrema facilidade de desmoralização. (...) A democracia é o regime mais sensível a esses movimentos inesperados, pois está na sua própria natureza não dirigir e controlar as atividades dos cidadãos. Póde-se falar e pensar como aprouver a cada um; aceitar ou não a idéia de pátria; ter ou não a veneração a uma bandeira.

Mas é esse o erro, porque a democracia só subsiste quando os símbolos da nacionalidade têm sido para todos, e quando o povo é uma unidade de sentimento ainda que não seja uma unidade de pensamento. (ALVES, 1941, p.82).

A crítica à democracia liberal, como um regime fracassado na história da humanidade, está apoiada na interpretação das experiências democráticas no mundo e principalmente no Brasil. Alves vê o liberalismo como o regime da escravidão dos fracos pelos fortes, dos pobres pelos ricos e, no Brasil, por ter sido baseado na política coronelista no interior dos estados e a política profissional na capital, considera que foi, em verdade, uma fraude.

Desde as eleições ‘a bico de pena’ nos currais eleitorais do interior, até as urnas raptadas e adulteradas na cidade, aprofundando a prática do clientelismo e da corrupção, o Brasil viveu, até então, uma farsa democrática. O Parlamento Nacional, historicamente, espoliou ao invés de contribuir para a Pátria; os políticos profissionais (como denomina os parlamentares) atuam apenas em função dos seus interesses e ambições pessoais de poder. Conclui, então, que as gerações educadas no liberalismo não são capazes de realizar uma obra de coesão nacional.

Além dessa herança histórica, Isaías Alves critica o momento político em que vive, apontando “os prejuízos” que os debates políticos entre integralistas e comunistas causam à moral, pois ambos não admitem a religião e desqualificam o “sagrado respeito” à família.

Ante tal análise, defende abertamente um regime forte dirigido por uma elite intelectualizada, que torne a Democracia voltada para o que ele considera o bem comum, que não implica igualdades, mas um tratamento diferenciado dos indivíduos, conforme capacidades e mérito

de cada qual, secundado pelo sentido de engrandecimento à Pátria. Este pressuposto, embora comum para toda a humanidade, é particularmente adequado às peculiaridades brasileiras.

Segundo Isaías Alves, o Brasil tem uma conformação muito especial e que, portanto, deve criar um modelo próprio de sociedade e Nação, sem copiar exemplos e/ou modelos estrangeiros, que não se adequam nem às nossas tradições, nem ao momento histórico em que vive. É esse, então, o propósito da Reconstrução Nacional: o Brasil precisa de progresso econômico, ordem social e sentimento de Nação. Urge a construção de uma *brasilidade*.

O núcleo do seu ideário é a aspiração de fazer a passagem entre a Pátria romântica da quadra liberal e a Pátria robusta e organizada, com uma nova alma política, para torná-la uma potência e apontar, ao Brasil, o rumo dos seus grandes destinos, cuja base fundamental é a Tradição.

Na análise da conjuntura brasileira, constata um total atraso político, econômico, social e antropológico, e a República, por construir-se. Segundo Isaías Alves, a República brasileira nasceu de um caos em 1891, que foi agravado pelos erros e vacilação de 1934, mas com o Estado Novo, estabelecendo liberdade, ordem e disciplina surgem novas esperanças.

Do ponto de vista econômico, Isaías Alves vê um Brasil atrasado com uma industrialização incipiente e as iniciativas existentes de progresso em mãos de imigrantes estrangeiros que ameaçavam a *brasilidade*. O Brasil, possuindo muitas riquezas naturais e imensos terrenos devolutos, teria como principal missão a ocupação do território que poderia ser feita através de distribuição de terras a colonos nacionais, inclusive a universidades, pois os imigrantes estrangeiros que se adiantavam nas suas colônias no trabalho e na educação dos seus, sem sentido algum de nacionalidade, buscavam apenas o proveito próprio.

Do ponto de vista social, para Isaías Alves, o Brasil estava marcado por desigualdades originadas do atraso econômico, por injustiças e, particularmente, pela desordem atribuída a certo

tipo de *laissez-faire* proveniente do desejo daqueles que queriam importar para o Brasil modelos estrangeiros. Há, nos escritos de Isaías Alves, uma queixa contra as elites brasileiras que, ao contrário das elites de outros países, nos quais exploraram as classes inferiores, mas cultivaram as artes e as letras, aqui abandonaram a educação popular, cuja conseqüência é um país de ignorantes que, nesse momento, deprimem a Nação.

Do ponto de vista antropológico, o Brasil é visto como um país formado por três raças que não puderam dar uma identidade ao país, pois não tiveram um sentido nacional para a sua existência. O índio e o negro não possuíam noção de ordem social; o branco, particularmente o português, também não soube construir uma Nação aqui no Brasil, apesar de na Europa já ter estabelecido, há séculos, a ordem tradicional de família e sociedade; o mestiço não se impôs culturalmente. Disso resultam as marcas da escravidão, manifestadas na discriminação, no preconceito e na excessiva valorização do que é estrangeiro em detrimento do que é nacional. Entretanto, considera possível a conquista de certo grau de uma homogeneidade social, pois o preto e o mulato adaptaram-se à cultura europeia e o Brasil já formava uma nova raça,

Raça, sem dúvida, no sentido lato. Somos uma nação. Das origens luso-indio-africanas está nascendo um grande povo, cujas forças é mister desenvolver, pela escola, que lhe levará as técnicas da vida, os ensinamentos da defesa orgânica e as vias intelectuais de aquisição do orgulho nacional, baseado na fé, nas tradições e na consciência de nosso valor econômico. (ALVES, 1941, p. IV).

Segundo Isaías Alves, havia no Brasil da sua época o consenso sobre a multiplicidade de raças que formam o país, mas também uma grande diferenciação de níveis culturais, pelas notórias influências indígenas e africanas na civilização brasileira, que o português criou. Assim, diante de tanta diversidade de culturas, não teria sentido se falar em pureza de raça, mesmo porque não crê em superioridade racial. Para ele, a “pureza” brasileira é a mestiçagem

do conjunto índio-afro-português ao qual, nesse momento histórico do Estado Novo, se associam outras etnias de imigrantes que devem ser assimiladas.

Este diagnóstico do Brasil é a referência para a construção da *brasilidade*, que requer um esforço de mobilização nacional e, para isso, existiam dois instrumentos básicos: a Educação e o Exército. A Educação como estratégia e o Exército como única força política capaz de realizar a mobilização nacional.

Isaías Alves propõe a construção de um Brasil de classe média, sem diferenciações sociais gritantes – que ele considera perturbadoras –, onde o pobre possa viver com o mínimo conforto necessário à pessoa humana. Um país agroindustrial capaz de projetar-se no cenário mundial, liderando economicamente a América Latina, e governado por uma meritocracia.

A sociedade ideal é, para ele, a composta por trabalhadores conscientes dos seus direitos e deveres como cidadãos, na qual todos serão respeitados e sua elite dirigente será, sobretudo, altruísta. Dever-se-ia dar oportunidade a todos, independente da condição social ou de raça, para que cada indivíduo pudesse assumir a sua verdadeira vocação. Dever-se-ia procurar corrigir as desigualdades sociais, buscando dignificar todo tipo de trabalho, sobretudo o trabalho manual, à época, tão depreciado.

Segundo Isaías Alves, a multidão não teria a mesma capacidade de critério que os homens iniciados na filosofia; portanto, seria indispensável a formação de uma elite esclarecida. Para isso, deveriam ser abertas, aos jovens de talento, as oportunidades de ascensão, evitando-se criar os revoltados pelas injustiças sociais, que propagam a dissolução da Nação, como recurso do próprio reajustamento. Diz Isaías Alves que:

Não é possível governar sem o talento, sem alta capacidade de perceber as necessidades sociais do povo e de conceber as resoluções dos graves problemas de sua satisfação. Por isso, a sociedade, por seu governo, quando não por suas instituições filantrópicas, está no dever de procurar e descobrir os espíritos superiores da infância e da juventude a fim de abrir-lhes mais vantajosas oportunidades, tornando-lhe o ambiente mais propício. (ALVES, 1937, p.52).

O clima social necessário ao desenvolvimento dos princípios políticos de um regime que garanta a liberdade pela organização moral, pela disciplina e pelo império da lei, numa atmosfera de confiança e de respeito aos direitos e aos interesses econômicos do povo, só poderia ser criado pelo Estado Novo.

Defende o Estado Novo como uma necessidade para o Brasil equiparar-se às nações desenvolvidas, o que significa firmar valores como a hierarquia, que se traduz na obediência à autoridade; a religiosidade, base da moral, cuja responsabilidade é da família; e o legalismo que é a referência de respeitabilidade do Estado.

O Estado deve ser um coordenador das organizações sociais para melhorar a disciplina dos grupos humanos e sua responsabilidade, com a educação, é a do controle dos serviços educacionais. A família, detentora da tradição da sociedade, é uma das bases dessa nova ordem e estreita colaboradora do Estado – que não quererá substituí-la – principalmente no que concerne às suas funções educativas, com preponderância na educação religiosa. Tal Estado constitui-se em um:

... regimen de autoridade, de ordem, de responsabilidade e pundonor, em que os homens não apelam somente para os direitos e regalias, mas adquirem a noção profunda do dever, e cumprem, conscientemente, as suas obrigações para com a sociedade, para com a Pátria, para com as crianças, para com os operários, para com os pobres e impaludados lavradores, que constituem a fonte primeira das nossas riquezas econômicas e que viveram sempre abandonados às margens dos nossos rios, sem conforto material, sem esclarecimento para a inteligência, e até sem alívio para as dores da alma, por falta de padres suficientes que lhes levem a palavra da caridade cristã. (ALVES, 1939, p.117-118).

A principal missão do Estado Novo é firmar a unidade nacional e garantir a integridade territorial do Brasil, tornando-o uma nação forte e respeitada pelas outras nações, em vez de um conjunto de retalhos estaduais; propugna, portanto, por uma centralização do poder político, em detrimento das regionalidades.

Isaías Alves considera o Estado Novo uma segunda etapa do Estado brasileiro constituído

em 1930, momento em que se estabeleceu a unidade nacional, ou seja, a centralização. Com base na ordem e na disciplina, o Estado Novo instalaria uma nova democracia voltada para o bem comum, traduzido no sentimento de Pátria, que deve ser infundido na população, afirmando a fé e os valores cristãos, re-dignificando a família.

Dentre as medidas que o Estado Novo já havia tomado, Alves salienta as econômicas que possibilitaram reduzir as diferenças entre ricos e pobres, buscando acabar com a “luta de classes” no Brasil. O cooperativismo é um exemplo do que se estimulava em todo o país, proporcionado um grande impulso na economia rural, como também o disciplinamento das estradas de ferro, permitindo o aumento e a circulação da produção agrícola. Afirma também que o sucesso de tais medidas deveu-se à tradição brasileira da cultura de solidariedade e espírito associativo que poderiam ser percebidos nas relações de vizinhança, das comunidades tanto de bairros urbanos como rurais, pela prática do ‘adjutório’.

Isaías Alves aponta ainda que, conjuntamente a essas medidas, o Estado Novo estava criando o espírito de empreendimento e diminuindo a tendência ao emprego público, reeducando o povo brasileiro no sentido do dever e do sacrifício para com o progresso da Pátria.

E, nessa ordem social, são bandeiras para a formação da cidadania: primeiro, o conhecimento das condições sociais e econômicas do país, seus problemas e respectivas soluções, no sentido de sensibilizar a população para a mobilização nacional; segundo, o fortalecimento da idéia de serviço e do esforço pelo bem coletivo. Tais bandeiras a educação deveria assumir como objetivo maior da sua função social.

O Estado Novo, um governo forte, capaz de limitar a expansão do materialismo ateu e alcançar, na paz, a cristianização do pavilhão republicano, tem:

O sentido disciplinador do Estado Novo, criado para reerguer o Brasil e torná-lo uma potência mundial pelo aproveitamento de todas as suas energias econômicas, sociais, morais e espirituais, deve ser reiteradamente apresentado à cons-

ciência coletiva, para que as forças do mal, que irradiam seu pensamento dissolvente na obscuridade da propaganda clandestina, encontrem na infatigável campanha do bem, no ininterrupto chamamento da alma à defesa das mais puras tradições e ao serviço da construção nacional, a neutralização de sua obra demolidora. (ALVES, 1939, p.195).

A Reconstrução Nacional tem a Tradição como princípio básico para a nacionalidade que significa: o respeito aos mais velhos, o culto aos antepassados, às origens da raça, ao solo pátrio, às lendas e à cultura nacional. Essa é uma reação salvadora contra o internacionalismo pregado pelas ideologias de direita e de esquerda que, então, se alastravam no Brasil.

Outro recurso para o progresso da Nação, do qual o Estado Novo vinha lançando mão, foi a modernização técnica. Isaías Alves crê que a técnica, a grande arma do homem civilizado, é indispensável à vida do homem moderno pois, através dela, a energia individual seria multiplicada tornando milhares de vezes mais benéfica a capacidade e a eficiência do trabalho. Como filha diletta da Ciência, a técnica consegue reger todos os campos da vida, embora existam dificuldades para intervir na política, particularmente no Brasil onde os interesses e as ambições pessoais ainda não se dobram aos ditames da experiência científica. Para Isaías Alves, essa é uma conquista lenta que seria processada à medida que a vida coletiva fosse sofrendo a influência organizadora dos técnicos.

Entretanto, apesar da técnica (as condições técnicas, os dispositivos científicos, os elementos materiais, os produtos da atividade intelectual) ser um elemento indispensável à formação de um novo Brasil, a questão moral e a espiritual estão em primeiro lugar. E tal afirmativa está acompanhada de uma crítica subliminar ao nazifascismo:

... os povos que cultivam apenas o egoísmo e o conforto material, e os que se adoram no mito da superioridade do indivíduo e da raça, segundo sua eficiência no campo intelectual e no industrial e econômico, acabam sempre em fanatismos perigosos (...) a preparação intelectual e material [só] será uma força eficiente quando dirigida pela energia moral. (ALVES, 1937, p.129).

A superioridade de uma Nação, segundo Isaías Alves, se faz através da educação, da cultura, do progresso econômico, do idealismo e devoção à Pátria; essa superioridade qualquer raça poderá construir.

Neste particular, sugere que o nordestino tenha uma missão especial: será o elemento fundamental da “liga resistente” da *brasilidade*, pois é o mais perfeito representante da mestiçagem, descendente direto do caboclo, símbolo nacional. Por isso, Isaías propõe que, ao invés de buscar a fixação do nordestino no seu lugar de origem, o Estado deve prepará-lo para migrar para o sul, suficientemente educados, homens e mulheres, tendo em vista superar o estrangeiro que vem tentar a vida no Brasil. A *brasilidade*, mais que uma idéia, é um sentimento: a certeza da eficiência da “amalgamação mística” das três raças; e isso deve alimentar a todos os patriotas.

A construção da nacionalidade também passa pelo tratamento da questão do imigrante, ou melhor, da assimilação do imigrante, que é colocada como uma questão de defesa nacional, tendo em vista a negativa de incorporação da nossa língua nas suas escolas e a manutenção de seus usos e seus costumes. Isso, para Isaías Alves, ameaça a integridade da cultura nacional. Diferentemente dos Estados Unidos, onde os imigrantes assumiram a cultura americana, tipo ‘Deus salve a América’, no Brasil, os imigrantes estão assumindo uma aberta superioridade em todos os níveis da vida (urbano, industrial, educacional, sanitário etc), o que humilha e deixa um complexo de inferioridade nas populações nacionais, persistindo cada vez mais a cultura de que ‘o que é estrangeiro é sempre o melhor’.

Nesse âmbito, Isaías Alves indica como solução a melhoria da qualificação das escolas rurais nacionais, de modo que possam concorrer com as escolas de imigrantes, assim como o preparo do próprio camponês. Diz que não se pode impor o uso da língua nacional (mesmo porque não se obedece a isso) nem esperar que o imigrante aceite uma forma de vida inferior à que tinha no seu país de origem. Propõe, então, que o governo federal intervenha nessa ques-

tão, vencendo a resistência dos poderes locais.

Isaías Alves aponta a urgência do governo em firmar a estabilidade democrática e, para isso, um dos caminhos é a salvação dos talentos. Identificar jovens talentosos que pudessem desenvolver seus talentos, abrir novos horizontes à sua vida, saciar sua sede de cultura, seria uma forma de aplacar ódios e desejos de mudanças da ordem social.

A juventude é eleita como a grande força moral da pátria e merecerá uma formação especial, seja no Exército, seja nas escolas, cujo “primeiro passo é ensinar-lhes o trabalho manual, habituá-los a alimentos sadios e a exercícios activos e higienicos”. (ALVES, 1931, p.79). A educação torna-se, assim, uma estratégia para a Reconstrução Nacional, à medida que identifica e forma talentos.

Transformar um Brasil pobre, vilipendiado, enfraquecido pela invasão de idéias, gentes e ideologias estrangeiras, em uma Nação cristã, de classe média, liderando economicamente a América Latina e governada por uma meritocracia é o ideal cívico de Isaías Alves, ao qual coloca a serviço sua proposta educacional.

A política educacional

Isaías Alves situa o debate político em torno da educação, naquele momento histórico, entre dois modelos: o democrático e o tecnocrático. No modelo democrático, a educação seria universal, igual para todos (escola única) e as reformas ou mudanças emergindo do povo sem obedecer aos ditames das autoridades. No modelo tecnocrático, a educação seria essencialmente profissionalizante, com oportunidades especiais reservadas a poucos (sistema dual) e os tecnocratas como agentes organizadores dos planos que o povo deve seguir.

Num esforço de síntese entre essas tendências, e coerente com seu conceito de democracia, ele propõe uma educação democrática voltada para o bem comum – materializado no amor e no serviço à Pátria – e fundamentada no conhecimento técnico, resultante de pesquisas, de bases experimentais, que, à sua

época, eram, enfaticamente, associadas às teorias da Psicologia Experimental. Uma educação que propicie oportunidades a todos, conforme seus talentos, e, portanto, uma educação diferenciada.

Não há nas obras de Isaías Alves uma teoria da educação propriamente dita; suas concepções vão sendo formuladas no bojo da discussão com os escolanovistas e também no debate internacional entre as diferentes correntes de pensamento pedagógico. Assume, como atribuição pessoal, a crítica à Escola Nova no Brasil – mesmo com o risco de ser punido com o ostracismo –, pois se inquieta ao ver a educação brasileira entregue ao que chama de ‘pre-conceitos doutrinários’.

O combate à Escola Nova está focado nas questões políticas sobre a função social da Educação. Para Isaías Alves, a educação proposta pela Escola Nova era uma força de desnacionalização, pois não cultuava os heróis e os símbolos pátrios, como a bandeira e o hino nacional; abandonava a educação religiosa – alegando proteção contra os interesses eclesiásticos –, além de enfraquecer a tradição, entendida mais particularmente como respeito aos mais velhos, no sentido da obediência reverente aos pais.

O rompimento da Escola Nova com a tradição teria como evidência, por exemplo, a pregação escolanovista da superioridade do pensamento juvenil, fincada apenas na sua própria experiência de vida. Aponta também o que seriam equívocos nos dogmas da Escola Nova: o fato de os escolanovistas afirmarem, por exemplo, a necessidade de dar liberdade à criança é, para Isaías Alves, um preceito superado, pois estava provado que crianças normais precisavam de direção e controle, mesmo porque a liberdade não é um dom natural, como a queria Rousseau; ao contrário, na história da humanidade, a liberdade sempre foi uma conquista.

Considera que a doutrina da Escola Nova é uma conseqüência e não um elemento propulsor da riqueza econômica e artística, e da prosperidade material e moral das Nações que a adotaram; portanto, tal doutrina só se aplicaria a países ricos. Identifica, na falta de uma filosofia da educação brasileira, a razão da difusão

da Escola Nova no Brasil, tornando-o susceptível ao que chama de “reformadores temerários”; temerários também porque a Escola Nova, já superada no mundo, queria implantar-se no Brasil.

A educação brasileira deveria adotar como filosofia o sentido do dever e do esforço, ao contrário do que querem os escolanovistas, pregando apenas o direito e o conforto pessoal, que terminam por desagregar as forças morais que deveriam unir-se para a construção da disciplina social. Na nova ordem social, a educação não poderia ter a função de servir às individualidades, como a queriam os escolanovistas; deveria, ao contrário, assumir um papel de destaque como força de homogeneização de toda sociedade, como estratégia mobilizadora da Reconstrução Nacional ou da própria nacionalidade.

Segundo Isaías Alves, a chave do sucesso estava em propor uma educação adequada às tradições; afirma que uma organização educacional não obedece a princípios filosóficos alheios ao modo de ser de uma Nação. Somente as ditaduras violentas podem, transitoriamente, impor a um povo modos de viver artificiais. Se a educação não vier ao encontro dos ideais de um povo, se seus métodos e organização não estiverem adequados às condições sociais do país e se sua pedagogia for estranha às tradições culturais da Nação, a educação será um projeto falido.

A educação é uma função do organismo que é a Nação. Portanto, no Brasil:

Será profundamente brasileira; pacífica perante as nações amigas; corajosa e heróica perante as ambições agressivas à nossa soberania; pragmática perante as riquezas adormecidas no vasto solo e idealista perante os valores espirituais de nossa gente, que vive da poesia mística de três raças profundamente sentimentais, generosa no desenvolvimento dos valores de hospitalidade, prudente e reservada na defesa de nossos costumes, perante a sugestão dissolvente de forasteiro que nos pretendam enfraquecer na luta de nossa própria conservação. (ALVES, 1941, p.10).

O Brasil necessita não só de uma filosofia da educação, como também de uma política

educacional clara, objetiva e pragmática que solucione seus problemas educacionais. Os grandes problemas da educação e “que a Nação brasileira está tardando de levar a sério”, são: a alfabetização das massas (principalmente as das zonas rurais), educação profissional (sobretudo para a qualificação do operariado) e a assimilação dos imigrantes. Estes aspectos devem ser os eixos da Política Educacional Brasileira.

Diz Isaías Alves que o analfabetismo é o grande mal do Brasil. A situação de atraso e pobreza, em que se encontrava o país foi, insistentemente, criticada por ele. Apontada, inclusive como causa do que entende como “luta de classes”, no Brasil. O combate ao analfabetismo deveria ser em todas as frentes: de crianças, de jovens e de adultos, pois 75% da população brasileira estavam, à época, anal-fabeta.

O principal argumento de Isaías Alves é o de que um povo sem instrução não pode avançar o desenvolvimento econômico, sobretudo porque, se o povo não sabe ler, o governo não pode formar uma opinião pública favorável a si, através da imprensa. Por isso, a principal diretriz da política educacional é a expansão da oferta de escolas. Sem isso “a multidão permanecerá uma presa da exploração dos ambiciosos, para os quais o aumento dos brasileiros alfabetizados é um grande perigo, porque importará no crescimento do eleitorado, difícil de ser comodamente manobrado”. (ALVES, 1941, p.13).

A educação profissional, tanto urbana como rural, tem em vista a formação para a indústria e para a agropecuária, setores vitais da economia do país, naquele momento. Articular a educação com a indústria e formar operários conforme as suas demandas, poderia, por exemplo, na visão de Isaías Alves, amenizar o desemprego, um dos problemas do capitalismo, já à época.

A educação rural tem um destaque nas diretrizes políticas da educação propostas por Isaías Alves, não só por sua importância para o desenvolvimento econômico do país, mas principalmente pela questão da assimilação do imi-

grante, que, para ele, se constitui em um trabalho muito mais pedagógico que burocrático e/ou policial. Afirma que as escolas alemãs eram subsidiadas pelo Reich ou por colonos alemães; os japoneses chegavam ao Brasil garantidos por companhias subvencionadas pelo governo de Tóquio, daí a superioridade da organização das suas fazendas, estradas, pontes e escolas. Junta-se a isso o ‘pouco caso’ que os japoneses e alemães fazem das escolas públicas, além de não admitirem crianças brasileiras nas suas. O problema se agrava quando é constatado que, nas fronteiras, todos estudam no outro país e não no Brasil.

Ante tal quadro, Isaías Alves propõe instalação de escolas públicas nas colônias – principalmente nas alemãs – contrapondo-se às escolas dos colonos, indicando que a única forma de concorrer com as escolas dos colonos e construir a *brasilianização* é tornar a escola brasileira bem organizada, bem dirigida, com professores de elite e com ensino bilíngüe.

Além dos imigrantes, outras minorias étnicas preocupam Isaías Alves: o negro e o índio. Para o negro, propõe a inclusão na rede pública, sem diferenciação, nem discriminação. Critica o modelo americano que discrimina o negro, dando-lhe uma educação inferior em escolas nas quais o custo-aluno e o salário dos professores são mais baixos que nas escolas dos brancos; considera isso um grave erro, porque assim se desperdiçam os gênios que há entre os negros norte-americanos. Para o índio, defende a instalação de escolas públicas nas reservas indígenas, sob a responsabilidade federal.

Na realidade brasileira, em que o poder público ainda é incapaz de dar escolas aos que a pedem, o dever precípua do Estado é a instrução primária. Portanto, não se poderia colocar em plano secundário a cooperação das fundações civis ou religiosas, que educam dezenas de jovens. A educação é um direito e um dever primordial dos pais. Ao governo compete organizar e dirigir a educação de modo que se obtenham os mais excelentes resultados dos impostos empregados no ensino.

No caso da alfabetização rural, Isaías Alves defende a parceria com o Exército que al-

fabetiza e socializa “o homem rústico” e já tem uma obra iniciada, particularmente nas escolas rurais de fronteiras. O Exército – credenciado pela salvação das instituições na hora amarga da sublevação – deve ser o coordenador desse ambiente em que a escola agirá no preparo das novas gerações, inclusive requerendo verbas públicas para essa função.

A educação é estratégica e conta com diferentes mecanismos e agentes, mas é a escola o espaço privilegiado para sua consecução. A escola é, sobretudo, o “laboratório da nacionalidade”, um centro irradiador de cultura, com uma clara predominância do processo formativo em detrimento da transmissão de conhecimentos. Deve-se tornar um centro social, onde se unam diretoras e trabalhadoras proporcionando ao filho do operário as mesmas vantagens que têm filhos de milionários.

Segundo Isaías Alves, o Brasil não poderá pensar em escola única antes do ano 2000. A escola única seria muito cara para os cofres públicos, haja vista o contingente de crianças sem acesso à escola, além do que as famílias pobres não poderiam dispensar o trabalho da criança, principalmente nas zonas rurais que têm a tradição do trabalho familiar. Por isso, defende a diferenciação da escola tanto pela sua localização (urbana ou rural) como pela sua finalidade (formação das elites ou formação das massas).

Como veículo de uma educação diferenciada, a escola deveria preparar o homem para ajustar-se ao ambiente; assim, nem todas as escolas deveriam ter pretensões literárias; nas escolas mais humildes de zonas mais pobres, por exemplo, as escolas estariam mais ligadas à vida doméstica e às atividades econômicas das cidades e dos campos, para orientar as crianças a colaborarem na economia familiar. Entretanto, Isaías Alves sabe que é preciso ter coragem para implantar e levar adiante este tipo de escola, pois implica romper com o preconceito de que adaptar a escola às condições locais significa assumir que somos um país atrasado. Esse modelo de escola, voltada para os interesses locais, mas que tem por finalidade o serviço à Nação foi, segundo ele, uma expe-

riência de sucesso na Dinamarca que, à época, já havia universalizado até o ensino secundário.

A escola é apontada ainda como um espaço onde os talentos se revelam. Esse é um trabalho de base para a educação nacional: descobrir talentos, formá-los e constituir a elite dirigente do país. O Brasil tem urgência em possuir uma elite bem formada, tanto técnica como moralmente. As elites brasileiras, até então, não foram suficientemente altruístas para fazer do Brasil a grande nação correspondente ao seu potencial.

Uma das questões mais combatidas por Isaías Alves é a localização das escolas. Denuncia que o prestígio político – sobretudo dos fazendeiros – tem sido o critério para localização de escolas, tanto urbanas como rurais. Isso tem levado ao desperdício de verbas públicas, ao favorecimento dos que podem prescindir da ajuda do governo, tem deixado as populações pobres no seu eterno atraso.

Na nova ordem social, as escolas deveriam ser localizadas de acordo com as necessidades da população, não só no sentido de sua instrução, mas para que a escola pudesse cumprir seu papel de centro irradiador de cultura, disseminando a propaganda patriótica, organizando as populações para combates a endemias etc. Um plano de construção de escolas precisaria ser orientado por critérios científicos, resultantes de pesquisas demográficas (inclusive com projeções) e inquéritos sociais.

Entretanto, todas essas diretrizes só teriam sentido se o governo federal tomasse a si o Ensino Normal que é o centro do problema da educação brasileira². O Ensino Normal deve ser uma função orgânica e realizada diretamente pelo Estado. Como o ensino militar e o religioso, o ensino normal exige qualidades especiais e aptidões claramente favoráveis ao exercício de deveres árduos, de funções delicadas e patrióticas. Para ele, o professor deve ser selecionado, pelos métodos da orientação profissional, entre os melhores e mais vantajosos elementos, entre as

² O ensino normal foi o objeto privilegiado das proposições mais dedicadas de Isaías Alves, no período de sua atuação como secretário de Educação e Saúde na Bahia, durante o Estado Novo.

inteligências mais robustas e os caracteres mais fortes das várias camadas sociais.

A Escola Normal, mais que qualquer outra, é uma prioridade educacional. Isaías Alves lamenta que a Escola Normal na Bahia, tendo sido fundada em 1836, e a cinco anos de completar um século, esteja oferecendo apenas o nível secundário. Os professores formados por essa Escola saíam ainda muito jovens para assumirem a grande responsabilidade atribuída ao professor e, ainda mais, na nova ordem social. Propõe que a formação de professores seja em nível superior e que o/a normalista tenha mais anos de estudo e amadurecimento para as suas funções.

Na sua obra educacional, o professorado ocupa o lugar central, pois o Brasil pobre precisa desenvolver-se. A educação é um mecanismo fundamental para o desenvolvimento; o professor é peça-chave na Educação. É a liderança no âmbito educativo, que somará forças para a mobilização nacional. É um descobridor dos talentos, que formará a elite dirigente do país. É o exército da cultura, o Estado Maior da formação moral do povo brasileiro e o exemplo a seguir por seus educandos. Mais que qualquer outro profissional, deve formar uma categoria uníssona e tem, principalmente, um papel histórico a cumprir:

... de reeducação dos hábitos morais, transformação dos princípios políticos, rejuvenescimento da sociedade, fortalecimento da família, engrandecimento da Pátria; por isso deve ser uma elite bem aparelhada espiritual, física e intelectualmente, homens de palavras claras, batalhadores da honra, da honestidade e do brio nacional (ALVES, 1937, p.124)

Juntamente com os militares e os religiosos, o professorado compõe o apostolado da Reconstrução Nacional: da ordem e disciplina, da fé cristã e da formação cívica e moral. Se, por um lado, é a principal solução para erguer a educação nacional ao nível de um país civilizado, por outro, é o principal problema da situação da educação no Brasil. Acredita Isaías Alves que o professorado só poderia cumprir seu papel histórico se lhe fossem dadas condições e tratamento equivalentes.

Diz que, para realizar o trabalho de construção moral da Nação, é preciso que tenha o valor moral à altura de sua função; e isso deve ser adquirido por uma formação de alto nível e também através do tratamento dispensado ao professorado pelas autoridades. Defende abertamente a necessidade de aumento salarial, de prestígio político e social, e ainda o rompimento com a prática de tratar o professor como um humilde auxiliar de governos ou fazendeiros. Tais medidas, segundo ele, engrandeceriam a profissão e dariam ao professorado o entusiasmo necessário para cumprir sua missão. Os professores devem ser vistos como “verdadeiros oficiais de um exército da paz e do futuro” e não como “simples funcionários subalternos”. (ALVES, 1936, p.99).

Em termos de gestão, Isaías Alves espelha-se nos Estados Unidos e propõe um sistema descentralizado e compartilhado com outros agentes sociais. Admite a autonomia dos Estados e dos Municípios, mas com os princípios gerais e os objetivos a atingir ditados pelo poder federal. À União cabe disseminar a educação primária, com ação supletiva, e buscar a cooperação de fundações civis ou religiosas. A União deve intervir particularmente no ensino rural como um auxílio para resolver o problema da alfabetização, criando um clima de colaboração dos cidadãos, que, entre outras coisas, poderão expandir o ensino primário (particular), subsidiados pelo governo e com a devida fiscalização federal.

Critica a desarticulação e a grande quantidade de organismos administrativos, propondo uma estrutura enxuta com vinculação entre os Departamentos de Educação e os Conselhos federal e estaduais que, para ele, parecem, naquele momento, sem função.

A pesquisa educacional deveria ser o único critério para as decisões de política educacional e para subsidiar a administração também nas questões de financiamento da educação (como estudos tributários, por exemplo), de adequação de mobiliário escolar, de materiais pedagógicos etc. Para Isaías Alves, só se pode economizar o dinheiro público, investindo em pesquisa.

Quanto ao financiamento da educação, Isaías Alves resume-se a propor uma otimização dos recursos públicos e uma associação aos setores privados. Para financiamento das escolas rurais, defende o sistema de Caixas Escolares, então já vigente no Rio de Janeiro, chamando a atenção de que a Constituição de 1937 determina que o ensino primário seja obrigatório e gratuito; entretanto, isso não deveria impedir que os que têm recursos contribuam para os que não os têm. E, por conta da incapacidade de fiscalização por parte do governo, sobretudo pela imensidão do Brasil, o encargo da fiscalização dessas Caixas Escolares deveria ser atribuído à população.

Com o eixo da Reconstrução Nacional, a política educacional proposta por Isaías Alves tem em vista a formação moral dos cidadãos, cujo elemento central é o professorado assemelhado em sua vocação aos religiosos e aos militares. Assume como finalidades a formação das elites e o preparo profissional, tendo como medidas emergenciais a alfabetização em massa e a assimilação do imigrante.

Para sua consecução, o Estado coloca-se como organizador e articulador das iniciativas públicas e privadas, incorporando, inclusive, a população como agente de fiscalização. E, como critério ideal para tomada de decisões, a pesquisa científica.

A proposta pedagógica

Para Isaías Alves, o grande problema das sociedades civilizadas é como conciliar a educação das elites e a educação das massas. A democratização da escola na Alemanha, nos Estados Unidos, na Polônia, no Japão, na França e no Canadá, onde a educação se generalizou, trouxe também um rebaixamento dos padrões de qualidade do ensino.

Estudando as experiências internacionais, ele verifica que a universalização da escola secundária nos Estados Unidos levou à desilusão: geração de desempregados que não conseguem ingressar nas universidades, que são bastante seletivas. A Europa não caiu neste erro e fez

uma escola secundária seletiva ao lado de uma escola média ou da escola primária superior. Isso significa que não se deve abandonar a educação das elites, pois elas sustentam a Nação; entretanto, também não se podem desprezar os pobres de talento que pertencem às grandes massas.

Ante a necessidade de uma educação prática e utilitária – sobretudo, de orientação agrícola – tanto para desenvolver o campo, como para qualificar os menos inteligentes, o sistema de ensino deve ser dual, pois assim poderia atender, ao mesmo tempo, à formação profissional das amplas massas e à preparação de uma elite intelectual, capaz de servir não só à vida profissional como garantir a construção de uma cultura nacional.

Em verdade, Isaías Alves considera o ensino dual como uma medida emergencial; para ele deveria ser generalizado um sistema único de ensino secundário, conforme o modelo americano: cursos comerciais, técnicos, industriais etc. Contudo, entende que a mentalidade do Brasil, ainda fortemente aferrada aos ensinamentos clássicos e literários, não permitiria tal transformação; assim, se torna preferível o critério de separação e distinção.

O ensino está estruturado, na proposta de Isaías Alves, em três níveis (primário, secundário e superior) com uma função comum – essencialmente formadora – e objetivos pedagógicos específicos: alfabetizar, profissionalizar, formar a elite. A prioridade é o nível elementar que o Estado deve assumir como sua atribuição, pois, “uma Nação não pode prescindir dos alicerces de uma infância educada no sentido moral de respeito à Pátria”. (ALVES, 1937, p.34).

Isaías Alves concebe a alfabetização como um meio e não um fim: serve para formar cidadãos trabalhadores. As crianças alfabetizadas entre os sete e doze anos terão mais probabilidade de evidenciar sua capacidade intelectual e vocacional, elevando-se acima do nível social em que nasceram e concorrendo para o trabalho industrial e cultural do país.

Alfabetizando as massas, o governo terá mais facilidades na propaganda dos princípios

políticos, morais, religiosos e higiênicos, transmitidos por livros e jornais ou periódicos. Além disso, alfabetizar é uma forma de descobrir as inteligências brilhantes que também existem nas camadas sociais consideradas inferiores. Os professores, no trato diário com o aluno, são capazes de descobrir líderes; mas, para uma seleção de talentos bastante justa, devem-se utilizar testes que identifiquem a personalidade total do aluno. É notória a preocupação de Isaías Alves com os talentos escondidos nas classes pobres: “E quantas dessas crianças dotadas de valor intelectual, que a Pátria não aproveita porque não tem organização escolar para selecionar os talentos que nascem e fenecem nas camadas inferiores da sociedade?” (ALVES, 1939, p.37).

Este nível de ensino, segundo ele, deve estar provido de museus e bibliotecas, programas de rádio e de cinema, discotecas, educação técnica, estética e musical para os filhos dos operários e mesmo para os adultos.

A dualidade do sistema de ensino se concentra no ensino secundário. Alves propõe um curso secundário bastante seletivo, propedêutico (cultura geral e clássica) com sete a oito anos de duração para formar uma elite intelectual; ao lado de cursos médios especializados, destinados ao preparo direto para a vida: comerciais, técnicos, industriais etc, formando dois sistemas estanques.

Porém, em ambos os sistemas não se poderia perder de vista que a escola é essencialmente formadora. O ensino secundário, período que atende aos adolescentes, além de transmitir conhecimentos superiores ao nível elementar, imprimir hábitos de raciocínio, atitudes sociais e experiência científica e literária, tem como finalidade preparar o futuro cidadão para resolver os problemas econômicos, familiares e políticos, e, sobretudo, o caráter moral. “A integração de hábitos de trabalho intelectual e manual é o fundamento do êxito desse período de educação”. (ALVES, 1941, p.44).

A proposta de Isaías Alves prevê uma escola de ensino extensivo, com os dias escolares mais curtos e o ano letivo mais longo, pois considera que o ensino intensivo esgota as ener-

gias e o extensivo é mais adaptado ao nosso clima. A escola deve ser ampliada aos mais longínquos rincões do país e o ensino adaptado ao ambiente. A maior ênfase é para o ensino profissional em todos os níveis: elementar, médio e superior, particularmente voltado para profissões da agricultura, pecuária, indústria, comércio e magistério. Denuncia o preconceito existente na mentalidade brasileira, que desqualifica o trabalho manual, como uma herança colonialista da sociedade escravista, e elabora todo um discurso no sentido de nobilitar o trabalho manual.

A expansão do ensino secundário, além da iniciativa federal, poderá contar com instituições privadas, desde que o governo exerça fiscalização criteriosa do funcionamento dos cursos. Afirma Alves que, para tornar esse nível de ensino eficiente, não são necessárias grandes reformas; bastam pequenas mudanças no âmbito pedagógico como distribuição das matérias, redução de programas, período escolar mais longo e incentivo à expansão de instituições privadas, através de um sistema de bolsas para alunos necessitados e de capacidade superior.

A Escola Normal deve preparar professores primários e secundários e nesse nível de ensino, procurará articular os professores de modo que ministrem um ensino integrado e não isolado por cátedras, como se faz no momento. Propõe uma preparação de professores primários para populações urbanas e rurais e para as escolas de artífices; de professores secundários para o ensino ginásial e técnico industrial; e de professores para o ensino superior. É preciso, também, criar uma filosofia da educação para ser ensinada na Escola Normal e introduzir a Psicologia como a mais importante das matérias.

Isaías Alves considera também a Universidade indispensável ao progresso da Nação, pois é a única instituição que não tem interesses econômicos e pode opinar tecnicamente sobre as necessidades do desenvolvimento. É função da Universidade, além da transmissão, a pesquisa e a produção do conhecimento. Pensa o nível universitário segundo o modelo de Cidades Universitárias, inspirado no Columbia University, onde a vida universitária cria vida social,

científica, literária e até religiosa, de onde saem os líderes da Nação. Para ele:

O Brasil, pela má influência positivista, tardou muito em criar sua Universidade e agora carece de quadros estruturais para conduzir o desenvolvimento das várias atividades cívicas, industriais, comerciais, militares, e políticas, no sentido da formação do grande todo que é o tecido da Pátria. (ALVES, 1937, p.170)

Também no nível universitário o ensino seria diferenciado e Alves idealiza uma Universidade do Trabalho, voltada para a formação profissional, inclusive no meio rural, além das tradicionalmente existentes.

Em termos de conteúdos curriculares, o eixo para todos os níveis de ensino é a Educação Moral e Cívica. A Educação Moral é, em última instância, uma educação religiosa. Defende a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas, pois entende que os ensinamentos éticos laicos não convertem a alma e o coração: a adoção de uma filosofia de vida só se daria pela via da crença, da religiosidade e da fé. Apenas a educação religiosa é capaz de formar integralmente o ser humano porque, além de propiciar uma compreensão abrangente da vida, conduz a uma postura ética alicerçada no raciocínio e em princípios de conduta pelo coração. Assim, as crianças estariam formadas no seu raciocínio e na sua emocionalidade.

Embora católico fervoroso, Isaías Alves admite a liberdade religiosa nas escolas, mas no âmbito das religiões monoteístas e ocidentais. Apesar de não expressar claramente que religião as escolas devem adotar, as referências constantes a um só Deus e a Cristo único, permitem inferir que a liberdade religiosa estaria restrita às religiões cristãs. A educação religiosa tem na catequese seu padrão de referência e, muitas vezes, as catequistas são admitidas como colaboradoras das escolas.

A educação cívica é espelhada na educação militar, pois Isaías Alves considera impossível manter qualquer que seja a estrutura social sem o apoio da ordem militar, o que não significa ser militarista. Vê a instrução militar com grande valor pedagógico, se desenvolvendo em cursos sistemáticos, teóricos e práticos,

que devem ser intensificados nos dois últimos anos do secundário. A parte teórica da educação cívica inclui o conhecimento da realidade brasileira (pobreza da população, o precário estado sanitário, atraso cultural etc), o que justifica a mobilização para a Reconstrução Nacional – conforme propunha o Estado Novo – e o conhecimento dos deveres e dos direitos dos cidadãos; além disso, é importante ensinar noções de nutrição e de cuidados com a saúde. A parte prática da educação cívica abrange o culto à bandeira, a manifestação da fé patriótica – através da entoação cotidiana dos hinos – e exercícios físicos, para o que o governo deve instalar campos e quadras esportivas nas cidades e em suas proximidades. A educação cívica espelha-se no modelo militar e, também, recruta entre os militares seus professores.

A arte é introduzida no currículo como um mecanismo de formação da criança, no sentido de despertar (ou formar) sua sensibilidade, particularmente no que diz respeito à espiritualidade; tem, portanto, um objetivo pedagógico claro de formação do desenvolvimento humano e permeia todo o trabalho do professor, desde a sua apresentação pessoal até a linguagem em sala de aula. A arte deve, inclusive, estar presente na construção das escolas, no cuidado com a estética dos edifícios.

Para a formação da normalista, o aspecto técnico de maior ênfase é a Psicologia. Isaías Alves acredita que todo trabalho pedagógico sofre o influxo de resultados de investigações científicas. Ressalta a importância da Psicologia, ciência que, segundo ele, ocupa lugar privilegiado nos currículos de Escolas Normais dos povos “civilizados”, servindo de fundamento para as demais matérias. Isaías Alves pretende que a Psicologia Educacional se articule a outras cadeiras do currículo e vá proporcionando subsídio às demais, o que indica que a Psicologia é uma disciplina transversal e do núcleo da formação do professorado.

A melhor pedagogia é a que se opõe aos excessos, tanto os do rigor disciplinar do passado, como aos extremismos de liberdade do presente. A disciplina esclarecida é a do equi-

líbrio entre a espontaneidade do aluno e o disciplinamento do professor. O professor deve ter um espírito científico, buscar aprender e investigar seu trabalho, observando, por exemplo, que métodos de leituras são os mais eficazes; que ambiente (espaço físico, horário etc.) melhor favorece a assimilação pelo aluno; qual a melhor distribuição de alunos em classe; qual o efeito dos castigos; que atitudes do professor influem nos resultados da aprendizagem etc. Esse conhecimento é dado pela Psicologia que estuda as leis da aprendizagem, do trabalho mental, das relações corpo-mente, “das condições físico-psíquicas da vontade”, do caráter, das habilidades manuais, da capacidade artística, enfim, a importância do estudo da Psicologia reside, sobretudo, em ver, cientificamente, as condições que tem a criança para aprender.

O aluno é o foco do ensino e deve ser considerado de forma ampla: QI; conhecimentos adquiridos no lar; disponibilidade de bibliotecas; acesso a revistas; conversa com amigos; relações familiares; acesso à música (ALVES, 1937, p.101); além das próprias condições sociais da circunscrição da escola, da nacionalidade e da etnia do aluno. A motivação é a base do trabalho escolar – seja qual for a escola psicológica adotada – e o centro dessa questão é o professor, a liderança da classe.

No âmbito pedagógico, a proposta de gestão tem como ponto chave a homogeneização de classes. A organização escolar perfeita, viável, eficiente e produtiva das classes é a homogeneização e, para isso, o único critério democraticamente aceitável é o psicológico: inteligência, vontade, emocionalidade, conforme o padrão americano, cuja referência teórica é Terman. A atuação dos técnicos deve ser rigorosamente baseada em pesquisas educacionais, cujo escopo abrange desde os inquéritos para diagnósticos até as investigações psicopedagógica, através de testes. Os testes de inteligência devem ser aplicados individualmente e requer muito cuidado na tradução e na administração. Os testes de aproveitamento servem para avaliação coletiva, de grupo ou classe. Nesse aspecto, cabe destaque a promoção do aluno.

A progressão do aluno deve ser avaliada pelo conjunto do seu trabalho durante o curso e não só pelo exame final.

Um que fez suficiente esforço é inferiormente dotado ou teve contra si condições negativas de saúde pessoal ou da família, deverá ser promovido, contanto que no ano imediato haja cuidado da consolidação de sua aprendizagem. Outro que demonstrou desinteresse pelo estudo, a despeito de boas condições intelectuais, físicas e sociais, deve se compelido a repetir a matéria, a fim de adquirir hábitos de trabalho eficiente. (ALVES, 19336, p.179).

A atuação dos técnicos deve ser rigorosamente baseada em pesquisas educacionais, cujo escopo abrange desde os inquéritos para diagnósticos até as investigações psicopedagógica, através de testes.

Em síntese, a proposta pedagógica de Isaías Alves prevê como eixo curricular a Educação Moral e Cívica, num sistema de ensino diferenciado conforme objetivos pedagógicos específicos, adaptados ao ambiente da escola, tendo como mecanismo de gestão da organização escolar os instrumentos da Psicologia Experimental.

Considerações finais

É importante identificar em Isaías Alves, como representante do pensamento conservador, os elementos constitutivos da *brasilidade*: a formação étnica brasileira como o marco simbólico para a nacionalidade que, apesar de assumir uma nova identidade representada pelo caboclo, legitima-se pela Tradição. O progresso econômico, integrador e nivelador das regiões, que tem como agentes (leia-se, mão-de-obra) tanto os imigrantes europeus, como os nordestinos que devem ser educados para tal. E, enfim, uma ordem social que, em síntese, é a “meritocracia”, cujo mérito é constituído pelo conjunto dos talentos inatos e a formação moral adquirida via educação.

A distinção pelo mérito pessoal, o altruísmo pelo bem-comum (resumido na idéia de Pátria) e o apostolado cívico são os valores que credenciam os indivíduos para compor a elite diri-

gente. E tanto os agentes econômicos como as elites dirigentes são resultantes da missão educativa.

A Educação, único mecanismo capaz de formar uma nova alma para a Nação, além de ideologizante, está a serviço do Estado forte e é estratégica para a Reconstrução Nacional. Apesar desse papel fundamental, Isaías Alves não tem uma concepção salvacionista nem da educação, nem da escola. A nova Nação far-se-á pela triangulação entre Estado, Exército e Igreja e, por isso, a vocação militar, a religiosa e a docente estão no mesmo patamar de importância para a nova ordem social.

Se, por um lado, as proposições elitistas e conservadoras de Isaías Alves são, hoje em dia, indefensáveis, ante os ideais democráticos da sociedade contemporânea, por outro, as grandes questões educacionais postas por ele, como a erradicação do analfabetismo, o falso para-

doxo entre expansão e qualidade de ensino e a valorização do magistério ainda estão longe de uma resolução satisfatória.

Se, ainda, for levado em conta que a “meritocracia” é, para muitos, um ideal desejável para a Educação (como, por exemplo, para aqueles que, nos debates sobre a cota de vagas para os afros-descendentes se posicionavam contra as cotas, alegando o perigo do rebaixamento do nível de ensino), e que o atual sistema de avaliação escolar está fortemente marcado pelo critério de mérito (agora equivalente a desempenho), pode-se dizer que o pensamento conservador tem heranças bastante presentes, apesar do consenso democrático nos discursos políticos. Ao contrário, a importância social e o respeito das autoridades para com o professorado, sonhado por Isaías Alves, está completamente esquecido... Que pena!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Isaías. *Problemas de educação*. Salvador: A Nova Graphica, 1931.
- _____. *Os testes e a reorganização escolar*. 2. ed. aumentada. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1934.
- _____. *Técnica e Política Educacional*. Rio de Janeiro: Revista Infância e Juventude Editora, 1937.
- _____. *Educação e brasilidade: idéias forças do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1939.
- _____. *Estudos objetivos de educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1941. (1.ed., 1936).

Recebido em 27.04.05
Aprovado em 08.08.05

ESCOLA *PLAYGROUND* NO RIO DE JANEIRO, DF (1931-1935): A GÊNESE DA ESCOLA PARQUE DA BAHIA

Célia Rosângela Dantas Dórea*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo demonstrar que o modelo Escola *Playground*, construída no Rio de Janeiro - DF, à praça Cardeal Arcoverde, em Copacabana, no início da década de 1930, foi o embrião do modelo Escola Parque, construído em Salvador – Bahia, no período de 1947 a 1951, quando Anísio Teixeira foi secretário de Educação e Saúde daquele estado. Texto que se originou da pesquisa desenvolvida durante o curso de doutorado, que tinha como foco a organização do espaço nos *modelos de escolas* idealizados por Anísio Teixeira durante a sua gestão à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), à época o Rio de Janeiro. Apesar de surgir como proposta circunstancial, que visava conciliar dificuldades técnicas e econômicas, esse tipo de escola se firmaria como a solução ideal para o problema da educação integral e serviria de base para a concepção de novos modelos de escola a partir de então.

Palavras-chave: Anísio Teixeira – Edificações Escolares – Escola Parque – Escola *Playground*

ABSTRACT

PLAYGROUND SCHOOL IN RIO DE JANEIRO, DF (1931-1935): GENESIS OF BAHIA PARK SCHOOL

This essay has the objective demonstrating that the model *Playground* School, built in Rio de Janeiro – DF, at Cardeal Arcoverde Square, in Copacabana, in the beginning of the 1930's, was the source of Park School model, built in Salvador – Bahia, from 1947 to 1951, when Anísio Teixeira was secretary of Education and Health State from there. It began with the research developed in doctorate's course, whose focus was in organization of space at school models idealized by Anísio Teixeira during his administration at Director's Office of Public Education at Federal District (1931-1935), that time Rio de Janeiro. Although arising as circumstantial purpose, which aimed at conciliating technical and economical difficulties, this type of school would be settled as ideal solution for the problem of entire education and it would serve as basis for conceiving new school models ever since.

Keywords: Anísio Teixeira – Scholar Buildings – Park School – *Playground* School

* Doutora em Educação: História, Política, Sociedade - PUC/SP. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus de Teixeira de Freitas. Endereço para correspondência: UNEB, Departamento de Educação - Campus X, Avenida SS, s/n, Jardim Caraípe – 45995.000 Teixeira de Freitas/BA. E-mail: vcdorea@ig.com.br

Introdução

Este artigo tem como objetivo demonstrar que o modelo Escola *Playground*, criado no Rio de Janeiro, no início da década de 1930, foi o embrião do modelo Escola Parque, construída na Bahia durante a década de 1950, pelo menos no que diz respeito à concepção pedagógica e à organização de espaço presentes nas duas propostas. Foi elaborado a partir da pesquisa de doutorado, intitulada “*Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos*”¹, cujo foco foi a organização do espaço nos *modelos de escolas* idealizados por Anísio Teixeira durante a sua gestão à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), à época o Rio de Janeiro.

A concepção de uma proposta arquitetônica específica para a escola, no início dos anos 30, implicava numa nova conformação do espaço escolar e possibilitava um novo modo de ordenação das práticas e dos hábitos escolares ali desenvolvidos. Os prédios escolares implantados eram constituídos de programas arquitetônicos distintos (tipos Mínimo, Nuclear, *Platoon* de 12, de 16 e de 25 classes e *Playground* ou “escola-parque”) e foram idealizados de modo a atender às exigências das modernas conquistas pedagógicas e dos novos hábitos de higiene que a escola passava a exigir a partir de então.

Dessa forma, modificada a função da escola, alterava-se também a demanda por um novo tipo de edifício especialmente adaptado aos fins dessa nova educação. A organização do espaço escolar alterava-se, assim, conforme a modificação dos objetivos dessa nova escola pública. E para uma nova educação, uma nova escola. O prédio tinha de se transformar: já não se tratava da simples sala de aula, mas da combinação de todo um conjunto de ambientes. Da arquitetura escolar esperava-se, agora, que pudesse refletir um projeto educacional que se mostrava novo, moderno. Uma arquitetura que, pela sua forma, pudesse refletir a sua função: *educar*.

O plano de edificações escolares para o Rio de Janeiro, DF (1931-1935).

Em 15 de outubro de 1931, quando assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, o nome de Anísio Teixeira ainda não despertava ressonância nacional, mas, segundo Lima (1978), já se tornara bem conhecido nos círculos dos educadores.

Após a Revolução de 30, Anísio chegara ao Rio de Janeiro “sem trabalho nem emprego”, conforme suas próprias palavras em entrevista a Odorico Tavares (1992),² mas levava consigo a convicção de poder realizar “um programa de luta pela educação no Brasil” e foi “logo chamado para servir à educação no campo federal, primeiro, e depois no Distrito Federal” (ROCHA, 1992, p.193).

Naquele mesmo ano, Anísio foi convidado pelo prefeito Pedro Ernesto a assumir a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, onde “teve a oportunidade de conduzir importante reforma educacional (...) que atingiu desde a escola primária à escola secundária e ao ensino de adultos, culminando com a criação de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal” (NUNES, 1999, p.56).

Por essa época, havia escolas de toda ordem no Rio de Janeiro, e a transformação imediata desse quadro era uma tarefa impossível. Urgia, portanto, a implementação de “programas desiguais para situações desiguais”. O administrador escolar devia se colocar diante da situação real da comunidade, “levando tanto em conta a sua geografia, quanto a sua humanida-

¹ Vale ressaltar que o contato inicial com a obra de Anísio Teixeira e a opção por estudar, preliminarmente, a organização espacial da Escola Parque, deu-se em função da minha participação no projeto *Memória da Educação na Bahia*, implementado por um grupo de professores da Universidade do Estado da Bahia, que conta com o envolvimento do Campus de Salvador (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) e de diversos campi do interior.

² Odorico Tavares era, então, diretor dos Diários Associados da Bahia. A entrevista foi publicada no *Diário de Notícias da Bahia*, em 06/01/1952. Segundo Rocha (1992), trata-se de uma das poucas oportunidades em que Anísio Teixeira fala tanto e tão profundamente de si mesmo.

de”, e efetivar apenas os planos que estivessem de acordo com as condições materiais e espirituais do meio sobre os quais teria de agir. (TEIXEIRA, 1935, p. 106).

Naquele ano, para uma população escolar mínima (crianças de 6 a 12 anos) de 196 mil indivíduos, só existiam escolas para 85 mil crianças, isto é, para menos de 45%. Esse fato era agravado pelas condições em que recebiam instrução as crianças que freqüentavam as escolas. E ainda pior, dadas as dificuldades encontradas no acesso à educação escolar, era a idéia amplamente disseminada de que qualquer educação ou qualquer escola serviria, desde que ensinassem a ler, escrever e contar. (TEIXEIRA, 1932).

Em novembro de 1932, em sua coluna “Commentario”, no *Diário de Notícias*, Cecília Meireles (1932) afirmava que as escolas do Distrito Federal representavam, ainda, “um triste índice” e, numa grande parte, eram “um atestado doloroso da nossa pobreza, e, conseqüentemente, do retardamento a que estaremos condenados se esse estado de coisas não evoluir de modo a permitir a eficiência de ação ainda não conseguida” (MEIRELES, 1932, p. 6).

Naquele momento, Anísio Teixeira encontrava-se empenhado em resolver o problema das edificações escolares no Distrito Federal e acreditava que para a realização de sua obra educacional, necessariamente precisava dotar a escola de condições materiais, pois, segundo suas convicções, “sem instalações adequadas, não poderia haver trabalho educativo”, por isso, o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, tornava-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino (TEIXEIRA, 1935, p.202).

Para ele, enquanto as demais instituições exerciam “ação educativa sem plano definido e sem controle de resultados”, a escola era, tão-somente, “a instituição conscientemente planejada para educar” (TEIXEIRA, 1997, p. 255). Ele considerava que, numa sociedade em constante transformação, onde a educação passa a ser uma exigência de todos, e o sistema de ensino passa a ser um ensaio planejado e organizado de “educação em massa”, “a necessidade

de plano, de organização e de métodos” tornava-se indispensável. Dentre essas necessidades:

... ocupa lugar predominante, porque é indispensável a todos os demais planos de ensino propriamente dito, o plano de edificações escolares. Plano de distribuição, para que se possa convenientemente servir a toda a população escolar; e plano do edifício, para que este comporte a execução dos planos de ensino e permita o máximo de eficiência, com o mínimo de dispêndio. (TEIXEIRA, 1935, p.194 e 1997, p.239).

Assim, além da preocupação com a formação do professor, as edificações escolares – as instalações físicas da escola – passaram a constituir, nas reformas educacionais implementadas por Anísio Teixeira, o marco fundamental que caracterizaria todas as suas gestões administrativas. Em suas três administrações públicas, na área educacional, seja como inspetor geral do Ensino da Bahia (1924-1928), seja como diretor da Instrução Pública do Distrito Federal-RJ (1931-1935), seja ainda como secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951), Anísio Teixeira sempre enfrentou o problema da escassez da educação pública oferecida à população. Talvez por isso tenha privilegiado, em todos esses momentos, o planejamento e a organização das edificações escolares, principalmente em relação à escola primária.

No caso do Rio de Janeiro, considerando a extensão do problema e a impossibilidade de resolvê-lo em um só período administrativo, adotou-se uma solução progressiva e gradual: a construção de um plano geral diretor das edificações escolares e um programa anual de construções, a ser desenvolvido no período de 10 anos. Traçado o plano geral, que deveria servir de parâmetro para a localização de qualquer edifício escolar da cidade, passou-se ao programa anual de construções, dividido em dois períodos de cinco anos: o primeiro, o plano mínimo de construção, deveria ser realizado até 1938; o segundo, dando continuidade ao programa de construções, iria até 1942, dentro das previsões do plano regulador. O plano mínimo, que visava atender de forma mais imediata à

população escolar atual, em suas linhas gerais, compreendia as seguintes etapas: 16 ampliações de próprios municipais existentes, que ficariam com 306 salas de aula; 74 edificações novas, com o tipo médio de 25 classes, que ficariam com 1.431 salas; e 25 prédios que poderiam ser aproveitados, com 219 salas de aula. Assim, dentro de cinco anos, executado esse plano de construção, haveria 1.956 novas salas de aula que, funcionando em dois turnos, comportariam 156.480 alunos matriculados nas escolas públicas do Distrito Federal – ou seja, aproximadamente 80% das crianças que, estimava-se, estavam em idade escolar em 1932 (TEIXEIRA, 1935, p.198).

Os modelos de escolas projetados e construídos no Rio de Janeiro

Para a viabilização do plano mínimo, algumas alterações tiveram que ser realizadas, principalmente quanto às grandes concentrações escolares. Em decorrência de “dificuldades de terreno, de localização, de condições do prédio, de economia e de programa educacional”, o plano de construções escolares foi adaptado às áreas disponíveis. “Conseguir-se o terreno bom e bastante, a localização adequada, o prédio perfeito e o programa educacional rico e vasto – tudo, em um conjunto ideal – é nada menos que impossível”. Cumpria encontrar soluções em que se contrabalançassem as deficiências de cada um desses elementos, sem diminuir, “quanto ao alcance e eficiência”, as condições recomendáveis para a escola, de modo a “aproveitar os maus terrenos, as localizações medíocres, a pobreza das construções, a redução forçada do programa educativo” (TEIXEIRA, 1935, p.199).

Nessas circunstâncias, em sua administração no Rio de Janeiro (1931-1935), Anísio Teixeira concebe “um plano que permite essa feliz combinação”, um “sistema escolar” que concilia essas dificuldades e prevê edificações de duas naturezas: “escolas nucleares e parques escolares, obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações”. Nessa pro-

posta inovadora, o sistema escolar deveria funcionar em dois turnos, para cada criança: no primeiro turno, esta receberia, “em prédio adequado e econômico” (escolas nucleares ou escolas-classe), “o ensino propriamente dito”; no segundo, “em um parque escolar aparelhado e desenvolvido” (escola-parque),³ “sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária e a assistência alimentar”. Dessa forma, as duas naturezas das edificações escolares se completariam e harmonizariam, “integrando-se em um todo equivalente ao das melhores escolas modernas do mundo” (TEIXEIRA, 1935, p.199).

Assim, em atendimento às recomendações do plano, “os prédios foram construídos em condições de material e de projeto, tão modernos e econômicos quanto possível”, e obedeciam a cinco tipos principais, de acordo com seus programas arquitetônicos, projetados pelo arquiteto-chefe Enéas Silva, da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares (TEIXEIRA, 1935, p.201-202 e 1997, p.245-246).⁴

A escola tipo *Mínimo*, com duas salas de aula e uma sala de ateliê e oficina, destinava-se a regiões de reduzida população escolar.

A escola tipo *Nuclear* ou “escola-classe” dispunha de 12 salas de aula, além de locais apropriados para administração, secretaria e biblioteca de professores. As escolas deste tipo, constituídas exclusivamente de salas de aula comuns, devido à sua finalidade de ensino, deveriam ser complementadas com as atividades sociais, oferecidas no parque escolar, em um outro prédio e horário.

Os outros três tipos de prédios escolares obedeciam, em termos de organização, ao sistema administrativo *Platoon*, constituído de salas de aula comuns e salas especiais para auditório, música, recreação e jogos, leitura e

³ Embora não se explicita o termo “escola-parque”, percebe-se que esta proposta é a mesma que Anísio vai realizar na Bahia, de 1947 a 1951, quando secretário de Educação e Saúde daquele estado.

⁴ Enéas teve a colaboração de outros profissionais, como Wladimir Alves de Souza, Atílio Corrêa Lima, Paulo de Camargo Almeida e Raul Penna Firme (cf. SISSON, 1990, p.75 e OLIVEIRA, 1991, p.180).

literatura, ciências, desenho e artes industriais. Seu funcionamento dava-se pelo deslocamento dos alunos, em “pelotões” (daí o nome “*Platoon*”), pelas diversas salas, que eram cativas das disciplinas, conforme horários preestabelecidos, o que, para Oliveira (1991, p.153), permitia “a maximização do rendimento dos espaços de trabalho”. Convém lembrar que Anísio tomou conhecimento desse sistema nas visitas que fez a diversas escolas nos Estados Unidos, quando ficou impressionado com o funcionamento e o grau de eficiência dessas escolas.

A escola *Platoon de 12 classes* era constituída de seis salas comuns de classe e de seis salas especiais (para leitura e literatura, ciências sociais, desenho e artes industriais, auditório, música e recreação e jogos e ciências). Foi projetada para atender a esse tipo de organização escolar, “com o mínimo de facilidades para o seu programa respectivo” e, juntamente com o tipo “nuclear”, deveria ter por centro o parque escolar na complementação de suas atividades (TEIXEIRA, 1935, p. 201).

A escola tipo *Platoon de 16 classes* compunha-se de 12 salas comuns de classe e de quatro salas especiais para auditório, música, recreação e jogos, ciência e ciências sociais. Este modelo de prédio permitia o desenvolvimento de um programa de educação elementar, enriquecido com o ensino especial de ciências, artes e recreação. Segundo Teixeira (1935, p. 201), bastava-se a si mesmo, “possuindo todas as demais dependências para o funcionamento de um verdadeiro instituto de educação”, mas ganharia sobremodo com o uso do parque escolar.

A escola *Platoon de 25 classes* reunia 12 salas comuns de classe, 12 salas especiais, distribuídas em pares para cada especialidade, amplo ginásio e todas as demais dependências de uma escola de grandes proporções. Era um prédio completo, “com todas as instalações para o funcionamento regular”, e perfeitamente adequado ao sistema *Platoon* (TEIXEIRA, 1935, p. 201).

O relatório *Educação pública: administração e desenvolvimento* (TEIXEIRA, 1935)

apresenta as plantas baixas e fotografias desses modelos de escolas. São plantas padronizadas, “plantas tipo”, repetidas em várias escolas, com algumas modificações internas e mantidas as mesmas características externas. Dão uma idéia da distribuição das salas e dos seus respectivos fins. Todos os tipos de prédios escolares tinham ambientes projetados para abrigar as atividades administrativas, o gabinete médico-dentário e as instalações sanitárias para ambos os sexos, além das salas de aula comuns. O que os diferenciava era a existência ou não de salas especiais, bibliotecas e auditório (cf. DÓREA, 2003).

Observa-se, nessas plantas esquemáticas, que não foram previstas instalações apropriadas para refeitório e anexos (copa, cozinha e serviços). Imagina-se que esses serviços seriam oferecidos nas instalações dos parques escolares, uma vez que esse tipo de escola tinha, entre outras funções, a assistência alimentar. Esses parques não se concretizaram, e sabe-se que, nos diversos tipos de prédios construídos, foram adaptados ambientes para alojar aquelas instalações, com a utilização, em alguns casos, da área dos terraços.

É importante ressaltar que, apesar das inúmeras referências ao parque escolar (ou escola-parque) como complemento aos demais tipos de escola, no relatório de 1935 não existe registro de sua planta baixa nem indicação de que tenha sido construído – fato que, na prática, impossibilitou a permanência da criança na escola durante os dois turnos, como fora previsto inicialmente pelo plano. Entretanto, alguns indícios apontam para uma escola construída na Praça Cardeal Arcoverde, em Copacabana, hoje Escola Dom Aquino Corrêa, como exemplar de parque escolar construído no Rio de Janeiro, durante a gestão de Anísio Teixeira.

Ao final de 1935, época da exoneração de Anísio Teixeira da então Secretaria de Educação, o Rio de Janeiro contava com 28 novos prédios escolares, construídos no curto período de 1934 a 1935. A seguir, a relação completa dessas escolas, com a devida atualização, com base na atual rede física escolar municipal e

estadual.⁵ Essas escolas, de acordo com o programa arquitetônico adotado, ficaram assim distribuídas: 12 escolas do Tipo Nuclear de 12 classes (Ceará, Chile, Cócio Barcellos, Escola Estadual Infante Dom Henrique – antiga *General Trompowsky*, Honduras, Nicarágua, Pará, Paraguai, Paraná, Pernambuco, Santa Catarina e Venezuela); uma escola do Tipo Nuclear de 8 classes (Portugal); cinco escolas do Tipo *Platoon* de 12 classes (Bahia, Mato Grosso, México, Paraíba e Pedro Ernesto); duas escolas do Tipo *Platoon* de 16 classes (Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá e São Paulo); três escolas do Tipo *Platoon* de 25 classes (Argentina, Getúlio Vargas e Rio Grande do Sul); duas escolas do Tipo Mínimo de três classes (Estácio de Sá e Humberto de Campos); uma escola do Tipo Especial de seis classes (Machado de Assis); um acréscimo de 12 classes (Conde de Agrolongo) e uma escola-parque do Tipo *Playground* (Dom Aquino Corrêa).

Escola *Playground*: a gênese da Escola-Parque da Bahia

O tipo de escola *Playground*, ou “parque-escolar”, teve um único exemplar construído na cidade do Rio de Janeiro. A primeira indicação a que tive acesso sobre a construção desse tipo de escola no Distrito Federal foi o trabalho de Beatriz de Oliveira, que apresenta “plantas modificadas”, na realidade croquis ilegíveis, do primeiro e do segundo pavimentos e da cobertura dessa edificação (OLIVEIRA, 1991, p.160). Esses croquis, identificados como pertencentes ao Arquivo DMP/SME-RJ, hoje estão localizados no arquivo da Diretoria de Planejamento e Projeto (DPP) da Empresa Municipal de Urbanização (Riourbe).

Enéas Silva, em artigo publicado em janeiro de 1936, faz referência à escola tipo *Playground* que se encontrava em construção à praça Cardeal Arcoverde, em Copacabana, destinada a atender às crianças desse bairro e do Leme, como a primeira de uma série de cinco que deveriam ser erguidas em São Cristóvão, no Centro da cidade, na Tijuca

e em Vila Isabel (SILVA, 1936). O arquiteto exibe um desenho da fachada do edifício principal desse estabelecimento e define o que seriam os “parques-escolares”:

São tipos especiais de PLAYGROUNDS instalados fora do limite de ação de cada prédio escolar em condições, porém, de acesso e capacidade suficiente para atender, em dois turnos, aos alunos de três ou quatro escolas primárias situadas em zonas circunvizinhas. Esses parques-escolares, localizados em terrenos ou grandes praças de área superior a 10.000 mqs. [m²], com administração e direção própria, destinam-se exclusivamente às finalidades especializadas de educação física, recreação e jogos, educação social e artística e jardim de infância, dispondo para tal fim das seguintes instalações: estádio para concentração e pista de corrida; 14 pequenos campos para *volleyball*; suítes completas de aparelhos, deslizadores, jinglegim [sic], balanços, gangorras, etc.; campos para jardim de infância com *wading pool* [piscina para crianças pequenas] e caixas de areia, assim como arborização e pavimentação adequada a cada finalidade; um edifício principal dentro do ambiente do *playground* com instalações apropriadas para direção geral, serviço médico e fichamento para controle de educação física, auditório e palco, ginásio, banheiros, vestiários e instalações sanitárias para ambos os sexos, sala de música, jardim de infância e biblioteca, salas para clubes escolares e sala de projeção; *terrasses-jardins* (SILVA, 1936, p.15).

A escolha de Copacabana para a localização desse primeiro parque escolar podia ser justificada só pela grave deficiência de escolas naquele distrito – isto, se não se quisesse consi-

⁵ Silva (1935) refere-se a 28 prédios construídos e em construção. A lista aqui apresentada compreende as 25 escolas relacionadas no relatório de 1935, todas identificadas na rede atual, e mais três escolas ausentes dessa primeira relação e posteriormente indicadas na pesquisa de Oliveira (1991, p. 330): a “Dom Aquino Corrêa”, do tipo *Playground*, a “Portugal”, do tipo Nuclear de 8 classes, e a “Doutor Cócio Barcellos”, do tipo Nuclear de 12 classes. Atualmente, 26 escolas pertencem à rede municipal, e apenas duas à rede estadual: a Escola Estadual Infante Dom Henrique, que funciona no prédio da antiga Escola Marechal Trompowsky, em Copacabana, e a Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá, em Marechal Hermes. As pastas/arquivos referentes às escolas municipais encontram-se no Arquivo da Diretoria de Planejamento e Projetos (DPP), da Empresa Municipal de Urbanização (Riourbe).

derar a tendência de crescimento de sua população escolar e a facilidade de transportes. De acordo com Sampaio (1935, p. 253-255), quando da elaboração do plano de edificações escolares, a situação de Copacabana era “angustiosa”, pois, com uma população em idade escolar de aproximadamente 8.500 crianças, contava apenas com duas escolas que ocupavam imóveis alugados. Vale lembrar que, no momento em que a *Playground* estava sendo implantada, Copacabana já contava com duas novas escolas do tipo Nuclear, a “Dr. Cócio Barcellos” e a “Marechal Trompovsky”, construídas em conformidade com o plano.

Sabe-se, pelo relato de Anísio Teixeira (1935, p.199), que esse tipo de escola surgiu como alternativa para a viabilização de um plano mínimo de construções escolares. Em decorrência das dificuldades encontradas em relação ao terreno, à localização, às condições do prédio e ao programa educacional, foram necessárias algumas alterações, principalmente quanto às grandes concentrações escolares, que tiveram de ser adaptadas às áreas livres cada vez mais reduzidas da cidade, chegando-se a uma solução que conciliava edificações escolares de duas naturezas, as “escolas nucleares” e os “parques-escolares”; devendo a criança frequentar regularmente as duas instalações, em dois turnos diários. Da mesma forma, em Silva (1936, p.15), justifica-se a criação dos “*parques-escolares*”:

Decorrentes da valorização extraordinária dos terrenos em determinados bairros do Distrito Federal, surgiram, na execução do programa de construções escolares da atual administração, dificuldades de ordem técnica e econômica para se dotarem todos os prédios escolares recém-construídos de campos de recreação e educação física em proporções adequadas às respectivas capacidades. Daí a criação dos Parques-Escolares (SILVA, 1936, p.15).

Também no relatório de 1935, Anísio explicava o funcionamento desse novo sistema:

No primeiro turno, a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo, receberá, em um parque escolar aparelhado e desenvolvido, a sua educação

propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária e a assistência alimentar (TEIXEIRA, 1935, p.199).

Nesse relatório, são descritos os cinco tipos de escolas previstos no plano de edificações escolares (Mínimo, Nuclear e *Platoon* de 12, 16 e 25 classes), com a indicação do “parque-escolar” como seu complemento, mas não existe referência ao tipo *Playground*. Essa omissão, de certa forma, é ilógica, uma vez que foram construídas várias escolas do tipo Nuclear, às quais, na condição de escolas-classe, era imprescindível o uso do parque escolar. A própria relação das escolas construídas no Distrito Federal apresentada por Anísio não incluía esta de Copacabana, do tipo *Playground*.

Nas pastas/arquivos da Escola Dom Aquino Corrêa, atual designação do referido prédio, encontra-se a “Escritura de contrato parcial para construção de um prédio tipo ‘Play-Ground’, em terreno situado à Praça Arcoverde, em Copacabana”. O contrato foi firmado, em 17 de junho de 1935, pela Prefeitura do Distrito Federal, representada pelo Dr. Anísio Spínola Teixeira, diretor geral do Departamento de Educação, e pela Sociedade Anônima Construtora Comercial e Industrial do Brasil. Seu valor era de 533:988\$521. O prédio seria construído de acordo com as plantas e especificações aprovadas pelo prefeito, em despacho de 12 de junho de 1935, e as obras estariam concluídas em 10 meses a contar da data da entrega do terreno. A pasta/arquivo contém ainda um orçamento da Inspeção de Águas e Esgotos, de 3 de outubro de 1935, “para o esgotamento do ‘playground’ em construção à Praça Cardeal Arcoverde”, e plantas baixas, cortes e fachadas do edifício principal da escola *Playground*, em cujas legendas pode-se identificar “Projeto ‘Playground’/Parque Escolar”, de responsabilidade do engenheiro-arquiteto Enéas Silva. Embora sem data, percebe-se que correspondem ao mesmo edifício cuja perspectiva da fachada foi apresentada em Silva (1936, p.15) (**Figuras 1 e 2**).

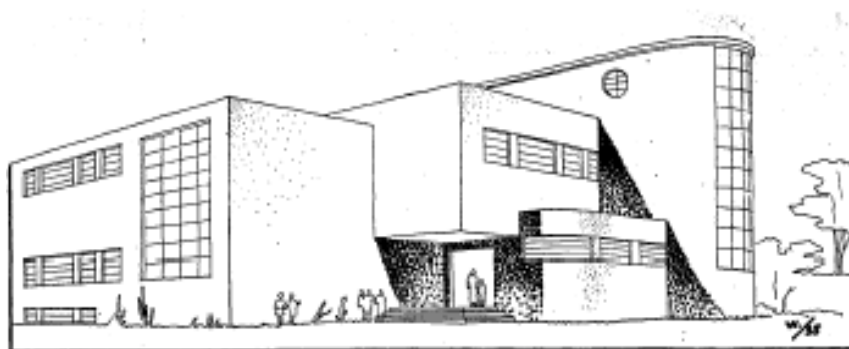


Figura 1 - Perspectiva de escola tipo *Playground*, atual Dom Aquino Corrêa, no Rio de Janeiro.
(Extraído de SILVA, 1936, p. 15)

O prédio construído à praça Cardeal Arcoverde correspondeu, de fato, à parte do “conjunto” *Playground*, ou seja, ao seu edifício principal, que, segundo Silva (1935, p.15), deveria abrigar dependências apropriadas para a administração geral do parque escolar, salas para o serviço médico, auditório e palco, vestiários e instalações sanitárias para ambos os sexos, sala de música, jardim de infância, biblioteca, salas para clubes escolares e sala de projeção. Com a exoneração de Anísio no final de 1935, o projeto do parque-escolar – cuja finalidade era atender às atividades especializadas de educação física, recreação e jogos, educação social e artística e jardim de infância – foi interrompido, e as instalações específicas para estádio, pista de corrida, campos de esportes, etc., que complementaríamos o conjunto, não foram construídas.

Nessas condições, o edifício principal, concluído provavelmente em meados de 1936, passou a ter outra finalidade. Nesse prédio, onde hoje funciona a Escola Dom Aquino Corrêa, existiu antes (não se sabe a partir de quando) um centro de recreação e cultura. A Escola Dom Aquino foi criada em 1962 e, de acordo com nota do jornal *O Globo*, foi instalada “no local onde funcionava o antigo Centro de Recreação e Cultura (Praça Cardeal Arcoverde)”.⁶ A nota informava ainda: “Ali será mantido, inteiramente separado da escola, o Teatro da Praça, subordinado ao Serviço de

Teatros e Diversões da Secretaria de Educação”.⁷ Na pasta/arquivo, com data de 1958, existem duas plantas relativas à reforma do centro de recreação (agora já identificado como “Aquino Corrêa”): uma prevê “reparações e instalações”; a outra, “gradil de fechamento do térreo e portão”.

Atualmente, o prédio da “Dom Aquino”, projetado para abrigar outro tipo de instalação escolar, não dispõe das condições mais adequadas para o funcionamento de uma escola, mesmo tendo se submetido a diversas reformas e adaptações de uso. As próprias salas de aula têm dimensões impróprias (com área em torno de 30 m²). O espaço físico da Escola desenvolve-se adjacente ao Teatro Gláucio Gil, cujas instalações foram previstas no projeto original, mas que agora funciona de forma independente, tendo-se, portanto, duas instalações em um mesmo edifício.

Observe-se que, embora essa escola de tipo *Playground* tenha sido parcialmente edificada, dado que apenas o prédio principal foi construído, e com todas as descaracterizações que sofreu posteriormente, o centro de recreação que

⁶ Pequena nota incluída na edição de 4/9/62. Cópia no arquivo da Escola, divulgada em jornal interno comemorativo dos 35 anos de criação da Escola Dom Aquino (setembro de 1997). A Escola não dispõe de nenhuma outra informação a respeito do prédio.

⁷ Hoje é o Teatro Gláucio Gil, pertencente ao Estado e independente da escola, embora ocupem mesmo edifício.

aí se instalou, de alguma forma, exerceu função semelhante a que havia sido idealizada na proposta de Anísio, uma vez que proporcionava

às crianças das regiões circunvizinhas participação em atividades de arte, teatro e dança, em horários diferentes dos da Escola.

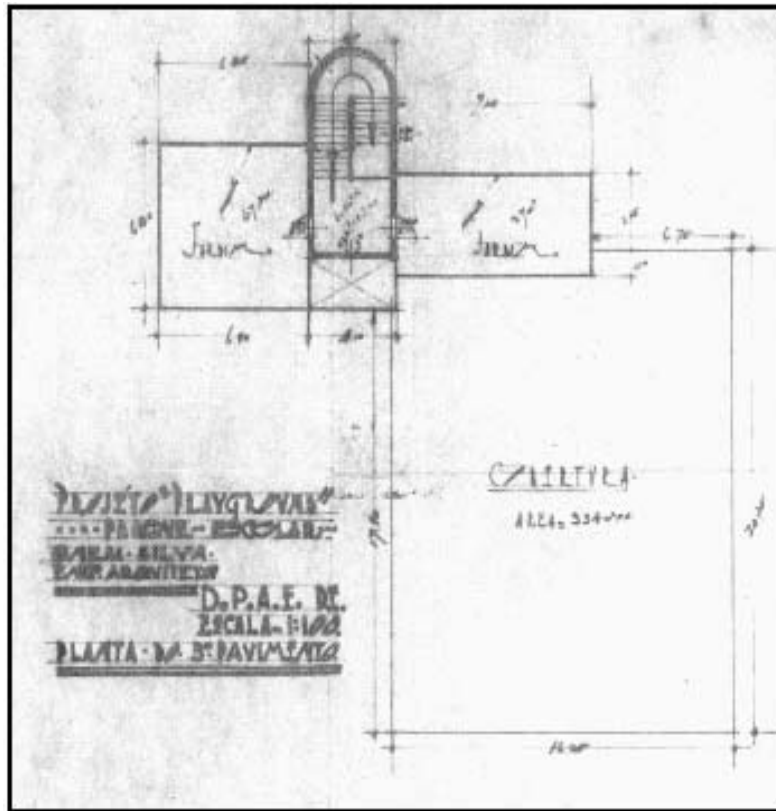


Figura 2 - Planta baixa do 3º pavimento de escola tipo Playground, atual Dom Aquino Corrêa. (Extraído de arquivo da Diretoria de Planejamento e Projetos da Riourbe)

A Escola-Parque da Bahia

Após sua demissão da então Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira afastou-se da vida pública por um período de 12 anos. Acusado e perseguido politicamente, refugiou-se no sertão da Bahia, na região de Caetité, onde, no período de 1935 a 1945, dedicou-se a diversas atividades, como exploração de minério de manganês, comercialização de automóveis, tradução de livros para a Companhia Editora Nacional e correspondência com os amigos. Em 1946, aceitou o convite de Julian Huxley, secretário executivo da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (Unesco), para

participar desta instituição como conselheiro de ensino superior. Em 1947, a convite do governador Otávio Mangabeira, assumiu a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951) e retomou a luta pela causa da educação pública em sua terra natal (cf. www.prossiga.br/anisio-teixeira).

No relatório de 1949 (TEIXEIRA, 1949), o educador apresenta ao governador da Bahia um balanço da situação em que se encontravam os serviços educacionais no estado e traça um plano de atuação específico para o interior e para a capital.

Para o interior, além do sistema de educação elementar, com atendimento também para

a zona rural, planejou um sistema de ensino médio ou secundário, que previa a construção de *centros regionais de educação*, localizados em 10 regiões administrativas, que compreendiam jardim de infância, escola elementar modelo, escola normal, escola secundária, parque escolar, centro social e de cultura e internatos. Na capital, o plano escolar envolvia um sistema de escolas elementares, seguido de um conjunto de escolas secundárias de cultura geral e técnica e da escola de formação de professores em nível de ensino superior. Mas, segundo Anísio, as escolas elementares teriam uma organização especial, constituindo os *centros de educação popular* que, localizados na periferia da cidade, funcionariam como núcleos de articulação de bairro, onde as funções tradicionais da escola seriam preenchidas em determinados prédios e as de educação física, social, artística e industrial, em outros. O conjunto compreenderia, assim, escolas-classe e escolas-parque (TEIXEIRA, 1949).

Dos dez centros de educação popular planejados inicialmente, só foi possível a construção de um deles, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado no bairro da Liberdade, em Salvador. Popularmente conhecido como “Escola Parque”, transformou-se na obra máxima de seu idealizador e constituiu-se numa “tentativa de se produzir um modelo para a nossa escola primária” (TEIXEIRA, 1967).

O discurso de Anísio Teixeira, proferido em 21 de setembro de 1950,⁸ por ocasião da inauguração de três escolas-classe que integrariam o conjunto do CECR, é esclarecedor sobre a concepção do Centro, que, segundo ele, era “o começo de um esforço pela recuperação, entre nós, da escola pública primária” (TEIXEIRA, 1959, p. 78-84).

A construção desses grupos obedece a um plano de educação para a cidade da Bahia, em que se visa restaurar a escola primária, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam nas idas e vindas de nossa evolução nacional. (...) Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cin-

co anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização (...). E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. Tudo isso soa como algo de estapafúrdio e de visionário. Na realidade, estapafúrdios e visionários são os que julgam que se pode hoje formar uma nação pelo modo por que estamos destruindo a nossa. (...) Por isso é que este Centro de Educação Popular tem as pretensões que sublinhei. É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. (...) Daí esta escola, este centro aparentemente visionário. Não é visionário, é modesto. O começo que hoje inauguramos é modestíssimo: representa apenas um terço do que virá a ser o Centro completo. Custará, não apenas os sete mil contos que custaram estes três grupos escolares, mas alguns quinze mil mais. Além disto, será um centro apenas para 4.000 das 40.000 crianças que teremos, no mínimo, de abrigar nas escolas públicas desta nossa cidade (TEIXEIRA, 1959, p.78-84).

Anísio esclarece, também, sobre a organização do que ele estava a chamar de “centro de educação popular”:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajus-

⁸ Esse discurso é reproduzido em Teixeira (1959, p.78-84 e 1994, p.172-180) e Eboli (2000, p.4-12), entre outras publicações.

tassem às suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria esse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa. Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que for possível do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais (TEIXEIRA, 1959, p.78-84).

Esse Centro, cujo projeto arquitetônico ficou a cargo dos arquitetos Diógenes Rebouças, da Bahia, e Hélio Duarte, de São Paulo,⁹ foi planejado para atender a um grupo de 4 mil alunos, em sua capacidade máxima. O conjunto foi constituído de quatro “escolas-classe”, compostas tão-somente de salas de aula e dependências para o professor, para atender a 1.000 alunos cada uma, em dois turnos, e uma “escola-parque” para 2 mil alunos em cada turno, com salas de música, dança, teatro, educação artística e social, salas de desenho e artes industriais, ginásio de educação física, biblioteca, restaurante, serviços gerais e residência ou internato para as chamadas “crianças abandonadas”. O funcionamento se daria em turnos alternados: enquanto metade dos alunos estava na escola-parque, a outra metade distribuía-se por quatro escolas-classe; ao meio-dia, os dois grupos revezavam-se. (**Figura 3**)

Com esse tipo de organização, a escola daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, de modo que ele se sentisse “o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista, no teatro e nas demais atividades de arte”. Dessa forma, “se a escola-classe se mantinha, em essência, a antiga escola convencional, as condições de trabalho na escola-parque iriam facilitar sobremodo a aplicação dos melhores princípios da educação moderna” (TEIXEIRA, 1967, p.246-253).

A conclusão desse Centro só foi possível graças ao empenho do próprio Anísio Teixeira. Em 1952, ao ser nomeado diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), viabilizou um convênio de colaboração e assistência técnica com a Secretaria de Educação da Bahia para o prosseguimento e a conclusão da obra da “Escola Parque”. Em 1964, com o término da construção da escola-classe número 4, o Centro foi dado por concluído, todavia, sem o orfanato.

Embora Anísio soubesse que não se podia contestar a necessidade de construir e operar um modelo de escola desse tipo, sabia também que o Centro de Educação Primária de Salvador não era algo já definitivamente aceito e em processo de generalização. Era um programa, uma aspiração em vias de experiência e concretização. Segundo ele, para que essa idéia se realizasse, seria necessário:

... amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre, com a igualdade de oportunidade educativa, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou ao rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas da vida (TEIXEIRA, 1962, p.21-23).

⁹ Ver, a esse respeito, o depoimento de Diógenes Rebouças, em Rocha (1992, p.147-154), Duarte (1973) e Teixeira (1967).

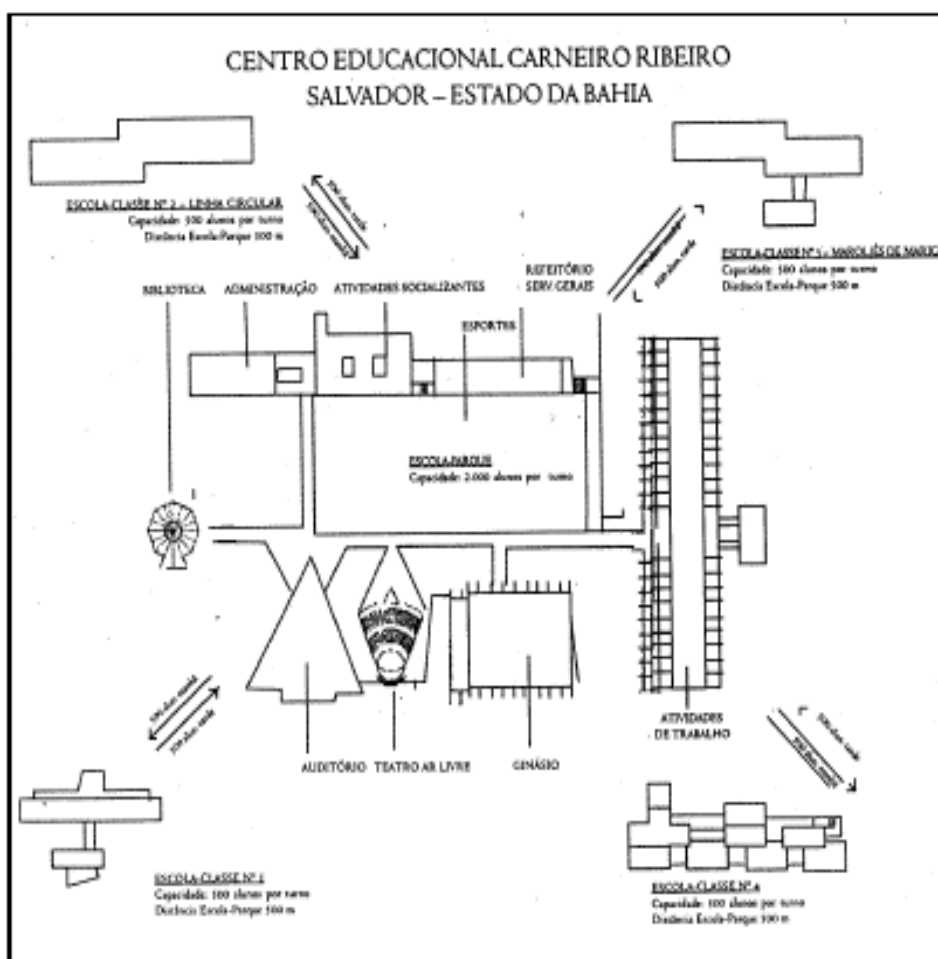


Figura 3 - Esquema de funcionamento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, BA (extraído de EBOLI, 2000) ¹⁰

Concluindo...

A escola é que sempre nos dirá o que somos e o que seremos. Ela é o índice da formação dos povos: por elas se tem a medida das suas inquietudes, dos seus projetos, das suas conquistas e dos seus ideais (Cecília Meireles, 1932, p. 6).

Pelo exposto, e diante dos detalhes apresentados no texto de Enéas Silva (1936, p.15), dando conta do funcionamento e da concepção desses parques-escolares dentro da proposta de edificações idealizada para o Rio de Janeiro, Distrito Federal, pode-se admitir que a escola de tipo *Playground* construída à praça Cardeal

Arcoverde, em Copacabana, seja, realmente, a gênese do modelo “escola-classe – escola parque” que se concretizou na Bahia, no período de 1947 a 1951, quando Anísio Teixeira foi secretário de Educação e Saúde do estado.

Apesar de surgir como proposta circunstancial, que visava a conciliar as dificuldades técnicas e econômicas às novas exigências do programa pedagógico, esse tipo de escola se firmaria como a solução ideal para o problema da educação integral e serviria de base para a concepção de novos modelos de escola a partir de então.

¹⁰ Disponível também em Teixeira, 1962.

REFERÊNCIAS

- DÓREA, Célia Rosângela Dantas. *Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos*. 2003. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- DUARTE, Hélio. *Escolas-classe, escola-parque: uma experiência educacional*. Monografia - Faculdade de Arquitetura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1973.
- EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. 4. ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000. (1 ed. 1969).
- LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira: estadista da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Disponível em: <www.prossiga.br/anisioteixeira>. Acesso em: maio 2001.
- MEIRELES, Cecília. Nossas escolas. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 16 nov. 1932.
- NUNES, Clarice. Anísio Spínola Teixeira. In: FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/MEC/INEP, 1999. p. 56-64.
- OLIVEIRA, Beatriz Souza de. *A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940)*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.
- REBOUÇAS, Diógenes. Depoimento. In: ROCHA, J. A. de L. (org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992. p. 147-154.
- ROCHA, João Augusto de Lima (org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.
- SAMPAIO, Nereu. O plano regulador das construções escolares. In: TEIXEIRA, A. S. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Diretoria Geral do Departamento de Educação, 1935. (Relatório administrativo).
- SILVA, Enéas. Os novos prédios escolares do Distrito Federal. *Revista da Diretoria de Engenharia*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 16, p. 359-365, maio 1935.
- _____. Playgrounds.. *Revista da Diretoria de Engenharia*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.15, jan. 1936.
- SISSON, Raquel. Escolas públicas do primeiro grau: inventário, tipologia e história (Rio de Janeiro, 1870/1945). *Arquitetura Revista*. Rio de Janeiro: FAU/UFRJ, n. 8, p. 63-78, 1990.
- TAVARES, Odorico. Hierarquia para os problemas da educação. In: ROCHA, J. A. de L. (org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992. p. 188-201.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *O sistema escolar do Rio de Janeiro, D.F.* Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1932. (Relatório administrativo).
- _____. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Diretoria Geral do Departamento de Educação, 1935. (Relatório administrativo).
- _____. *Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948*. Salvador, 1949. (Relatório administrativo). Disponível em: <www.prossiga.br/anisioteixeira>. Acesso em: abr. 1999.
- _____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar., 1959. Disponível em: <www.prossiga.br/anisioteixeira>. Acesso em: abr. 1999.
- _____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v. 38, n.87, p.21-33, jul./set. 1962. Disponível em: <www.prossiga.br/anisioteixeira>. Acesso em: abr. 1999.
- _____. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun., 1967. Disponível em: <www.prossiga.br/anisioteixeira>. Acesso em: abr. 1999.
- _____. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1994.
- _____. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997.

Recebido em 30.05.05
Aprovado em 09.08.05

ORIGEM E FORMAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA BAHIA – 1968-1991

Edivaldo M. Boaventura*

RESUMO

Desde o Século XIX que a administração estadual mantém um ensino superior voltado, inicialmente, para o setor primário da economia, tendência que persistiu até 1967. De 1968 a 1971, foram instituídas as faculdades de formação de professores, respondendo à demanda dos sistemas de ensino em plena expansão com o aumento dos efetivos escolares. Objetivando a interiorização da educação superior, o Estado da Bahia instituiu quatro universidades que possibilitaram a autonomia da educação superior baiana, na sua função de formadoras de profissionais para o ensino e qualificação de recursos humanos para outros setores produtivos, cooperando para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural das regiões interioranas onde estão inseridas.

Palavras-chave: Educação superior – Evolução da educação superior na Bahia – Universidades estaduais

ABSTRACT

ORIGIN AND FORMATION OF THE BAHIA STATE HIGHER EDUCATION SYSTEM - 1968-1991

Since the 19th century, the state administration maintains a higher education initially directed to the primary sector of the economy, a trend that persisted up to 1967. From 1968 to 1971, the schools for teaching formation were instituted, acting in response to the demand of the education systems in full expansion because of the increase in the school effectives. Aiming at the expansion of the higher education to the interior, the State of Bahia instituted four universities which make possible the autonomy of the Bahian higher education, in its function of forming professionals for the education and the human resources qualification to the profit of other productive sectors, cooperating to the socioeconomic and cultural development of the hinterland regions where they are inserted.

Keywords: Higher education – Evolution of the higher education in Bahia – State universities.

*Professor Emérito da Universidade Federal da Bahia (Ufba), professor da Universidade Salvador (Unifacs) e da Fundação Visconde de Cairu; Mestre e Ph.D. em Administração Educacional pela The Pennsylvania State University (Penn State), Doutor e Docente Livre em Direito pela Ufba. Entre suas publicações encontram-se UFBA: trajetória de uma universidade 1946-1996 (1999); Metodologia da Pesquisa: monografia, dissertação e tese. (2004) Endereço para correspondência: Rua Dr. José Carlos, 99 Apto. 801. Ed. Parque das Mangueiras, Acupe de Brotas. 40290-040 Salvador-BA. Vide site: www.edivaldo.pro.br. E-mails: boaventura@edivaldo.pro.br / edivaldo@atarde.com.br / edivaldoboaventura@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

A discussão de temas e problemas da educação superior estadual projeta a idéia de uma investigação que engloba, principalmente, surgimento, lideranças locais, gestão e atendimento à demanda, não somente pelas universidades, como também por meio das instituições de ensino superior (IES). A análise da criação da Universidade Federal da Bahia (Ufba) (BOAVENTURA, 1999) e de suas etapas de crescimento, fundação em 1946 e reestruturação em 1968, serve de referencial para a expansão da educação superior no Estado da Bahia. As instituições universitárias se intensificaram a partir da década de sessenta do século XX, como a Universidade Católica do Salvador (Ucsal), precisamente, em 1961, seguindo-se das quatro faculdades de formação de professores de Feira de Santana, Conquista, Alagoinhas e Jequié, no final dessa década, e das universidades estaduais nas décadas seguintes.

A educação superior pública estadual foi acompanhada, ainda na década de cinquenta do século XX, do surgimento das faculdades particulares, a exemplo da Escola de Serviço Social da Bahia (1952), Faculdade Católica de Filosofia e Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública, integradas ou agregadas depois à Ucsal quando de sua criação, concentradas todas na capital. O surgimento do maior número de instituições de educação superior, isoladas e particulares, é relativamente recente, conforme demonstrou Mônica Araújo (2003). Algumas ainda apareceram nos anos sessenta, como a Faculdade de Educação da Bahia (Feba), iniciativa da professora Olga Pereira Mettig, uma das pioneiras no gênero no país, após a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, de 1961, antecedida pela Escola Superior de Estatística da Bahia, de 1966. A Escola de Administração de Empresas da Bahia, de 1972, é a origem da Universidade Salvador (Unifacs).

1.1 Questionamentos e perspectivas

Em face dessas constatações, procurou-se indagar sobre uma série de questões que pas-

saram a nortear esta explanação, levando sempre em consideração a demanda e a oferta de educação, em termos de formação de pessoal de nível superior. Atente-se, por exemplo, para a Ufba, criada em 1946 que, embora formada pelo tradicional processo de reunião de faculdades, diversificou a sua oferta para atender à demanda de geólogos, requerida pela exploração e refino do petróleo na Bahia, o que induziu à criação da Escola de Geologia, integrada ao Instituto de Geociências com a reestruturação e reforma da Ufba, de 1967 a 1971. Outro caso de pleno sucesso foi o surgimento da Escola de Administração, formando pessoal de nível superior para os quadros burocráticos do setor público e para a gestão de empresas emergentes no período, estimuladas especialmente pelos incentivos da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e do financiamento do Banco do Nordeste, em apoio às iniciativas do Centro Industrial de Aratu e do Pólo Petroquímico.

Pergunta-se então: quais foram os fatores que determinaram o surgimento e o crescimento relativos às universidades estaduais da Bahia? Por que a administração estadual entrou na oferta de educação superior nos anos sessenta, primeiramente com as Faculdades de Formação de Professores e depois com as universidades estaduais? Tem-se como um dos motivos a carência de professores com formação superior para os sistemas de educação que se expandiam, fato que desempenhou e continua cada vez mais a desempenhar expressiva pressão e estímulo. O Plano Nacional de Educação, logo após a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, e o Salário-Educação aportaram novos recursos financeiros que fizeram crescer os efetivos escolares do ensino fundamental e médio, impulsionando a demanda pela educação superior.

Há, ainda, outras questões, tais como: Que condições que impulsionaram o crescimento da educação superior nos municípios sedes de região como Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Conquista, Alagoinhas, Jequié, Juazeiro e outros? Essas e muitas outras questões deverão ser encaminhadas, enfatizando-se, sobretudo, o

atendimento às necessidades de educação superior em todo o Estado da Bahia e não somente na capital, onde se concentra boa parte das unidades acadêmicas. A documentação utilizada parte das disposições das políticas expressas na legislação federal, combinadas com as políticas estaduais manifestadas em planos, programas, na legislação do ensino estadual, e na experiência do autor como secretário da Educação e Cultura da Bahia, nos governos de Luiz Viana Filho (1970-1971) e João Durval Carneiro (1983-1987). Delineia-se o sistema de educação superior estadual da Bahia, cuja estrutura vai se desenvolvendo entre o final dos anos sessenta e o começo dos anos noventa, ressaltando-se que o referido sistema encontra-se em pleno funcionamento com quatro universidades que se expandem por todo o território baiano. (BAHIA, 1998).

1.2 Dois momentos da educação superior na Bahia

A administração estadual da Bahia, primeiramente, criou as faculdades de formação de professores e depois as universidades estaduais, dando-se ênfase no presente a esses dois momentos significativos. No primeiro, antecedentes e propostas de educação superior; no segundo, o surgimento das universidades estaduais da Bahia.

2. ANTECEDENTES E PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 Educação superior estadual voltada para a agricultura: Agronomia e Medicina Veterinária

Ainda no tempo do Império, a educação superior na Bahia já contava, além da tradicional Faculdade de Medicina, com o Imperial Instituto Bahiano de Agricultura, que depois de sucessivas mudanças passou a ser a Escola de Agronomia de Cruz das Almas, integrada à Secretaria de Agricultura. Vinculado à

lavoura da cana, aquele instituto proporcionou instrução agrícola, tendo os seus reflexos na crise da economia açucareira na segunda metade do século XIX, conforme a dissertação de Maria Antonietta de Campos Tourinho (1982).

Depois de fundada a Universidade da Bahia, em 1946, a administração estadual continuou mantendo a Escola de Agronomia de Cruz das Almas e criou a de Medicina Veterinária, pela Lei Estadual n. 423, de 20 de outubro de 1951, no governo Regis Pacheco (1951-1955), sendo secretário de Agricultura Nonato Marques. Em 1967, as Escolas de Agronomia e Medicina Veterinária passaram a integrar a Universidade Federal. Porém, o Estado da Bahia já mantinha a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (Famesf) desde o governo Lomanto Júnior (1963-1967). Segundo Joston Simão de Assis (1985), a Famesf foi fundada em 1960, por um grupo de líderes de Juazeiro, tendo à frente Edson Ribeiro, com a denominação de Escola de Agronomia de Juazeiro, sendo o seu primeiro diretor o engenheiro agrônomo João Marcelino da Silva Neto.

Até março de 1967, a administração estadual contava apenas com a Famesf, a qual, passa mais tarde a ser gerida pela Secretaria de Educação e Cultura que “empreende esforços no sentido de fornecer à Escola de Agronomia do Médio São Francisco os recursos necessários à sua ampliação e reaparelhamento, para que passe a operar nos moldes recomendados...” (BAHIA, 1969, p. 72, v.2). Registre-se, ainda, que a Famesf, após sua absorção pela administração estadual da educação, em 1983, integra-se às unidades formadoras da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

É importante observar que essas unidades voltadas para o setor primário da economia não estavam vinculadas à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, criada em 1935; eram integradas à Secretaria de Agricultura. É com o Plano Integral de Educação e Cultura da Bahia (1969, v. 2) que se pode fixar o momento de mudança da área da agricultura para a educação.

2.2 Educação superior estadual voltada para o ensino: Faculdades de Formação de Professores

Em 1968, o governo Luiz Viana Filho (1967-1971), gestão dos secretários Luiz Navarro de Brito (1967-1999) e Edivaldo M. Boaventura (1970-1971), deu início a uma nova estratégia de educação superior com a implantação das Faculdades de Formação de Licenciados de 1º Ciclo no Interior com os três cursos de licenciaturas curtas em Letras, Estudos Sociais e Ciências e Matemática. O Plano Integral de Educação e Cultura optou por essas Faculdades de Formação de Licenciados, que já existiam em Pernambuco, pela criação de uma Universidade Estadual no Sul do Estado e pela Escola Superior de Educação Física da Bahia:

A solução teoricamente justificável de aumentar na Capital os núcleos existentes de formação pedagógica teriam, na prática, o inconveniente de deslocar pessoas da região (os desejáveis candidatos ao exercício de magistério no interior) que talvez não regressassem. Em decorrência dos fatores sumariamente analisados, adotou o Governo do Estado a solução de organizar e instalar Faculdade de Licenciados de primeiro ciclo no interior. A implantação progressiva em diversas cidades prevê para o triênio quatro escolas. (BAHIA, 1969, v. 2, p. 65-66)

E acerca da universidade, o mesmo Plano Trienal previu: “Sendo a zona cacauzeira aquela que oferece as melhores condições de receptividade para um empreendimento dessa categoria, optou o Governo pela implantação da Universidade Estadual em Uruçuca”. (v. 2, p. 69 e 72)

O Plano Trienal estabeleceu, dentre outras metas:

- Instalação, no interior do Estado, de quatro Faculdades de Educação para formação de professores de 1º Ciclo do ensino médio (ginásio).

- Criação da Universidade Estadual situada no Sul do Estado (Uruçuca).

- Implantação de uma Escola Superior de Educação Física no Estado, sediada em Salvador.

- Equipamento e ampliação da Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (Famesf). (BAHIA, v. 2, 1969, p. 65-66)

Em atos posteriores, implantaram-se as Faculdades em Feira de Santana, Alagoinhas e Vitória da Conquista, criando-se a de Jequié. A educação superior, que então surgia vinculada às necessidades de formação de professores para o ensino médio, integrava-se ao Departamento de Educação Superior e Cultura (Desc), dirigido pelos professores Luís Henrique Dias Tavares e Remy de Souza.

A primeira das faculdades a ser instalada, em 1968, foi em Feira de Santana. Começou pelo Curso de Letras, com a participação da professora Joselice Macedo de Barreiro, seguido do Curso de Estudos Sociais, assessorado pela professora Zahidé Machado Neto, em 1969, e o Curso de Ciências e Matemática, em 1970, coordenado pela professora Maria Cristina de Oliveira Menezes. Instala-se a Faculdade de Educação de Feira de Santana, assim chamada embora não possuísse o curso de Pedagogia. Em 1969, foi ministrada a sua primeira aula inaugural. (BOAVENTURA, 1971, p. 105-122).

A Escola Superior de Educação Física da Bahia, apesar dos esforços, não foi instalada por falta de apoio para as disciplinas da área de Saúde. Do mesmo modo, a projetada Universidade do Sul da Bahia, que agregaria as unidades universitárias já existentes na região, não foi implantada, embora fosse tentada a criação do seu Conselho Diretor. Todavia as quatro Faculdades de Formação de Professores tiveram pleno êxito e expansão. Contando com problemas de carências de corpo docente, encarregou-se o Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Mestrado, da Ufba, de ministrar um Curso de Especialização de Conteúdos e Métodos de Ensino Superior, curso coordenado pelos professores Giselda Santana Moraes e Hermes Teixeira de Melo. A especialização abrangeu as áreas de Letras, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, e Educação. Para tanto, contou-se com a participação dos Institutos básicos recém-criados pela reforma da Ufba.

É importante observar a mudança de estratégia do governo estadual, em matéria de edu-

cação superior, localizando em municípios capitais regionais entidades deste nível de ensino para atender, primeiramente, à demanda educacional e, em segundo lugar, responder às necessidades sociais e econômicas pela formação de quadros profissionais. Os governos seguintes, no período abrangido por este estudo, seguiram a mesma política: Antônio Carlos Magalhães (1971-1975; 1979-1983; 1991-1995); Roberto Santos, (1975-1979); João Durval Carneiro, (1983-1987); Waldir Pires – Nilo Coelho, (1987-1991). Completando o número de cur-

sos, aumentaram-se novas unidades de educação superior nos municípios, construindo e consolidando a Universidade Estadual de Feira de Santana e ajudando o crescimento desta corporação na fase de fundação (1970-1980). A Uefs foi durante dez anos a única universidade estadual.

As **tabelas 1 e 2** registram os efetivos de alunos universitários, na Ufba e na Ucsal, antes das universidades estaduais. Os percentuais de aprovação no vestibular da Ufba expressam a demanda de educação superior.

Tabela 1 - Crescimento da matrícula na Universidade Federal da Bahia (1963-1967)

ANOS	MATRÍCULA GERAL (TOTAL)	VESTIBULAR		
		INSCRIÇÃO	APROVAÇÃO	%
1963	3.732	1.942	753	38,7
1964	3.871	2.280	644	28,2
1965	4.529	2.689	1.058	39,3
1966	5.097	3.029	1.184	39,0
1967	5.677	4.321	1.448	33,5

Fonte: Plano Integral de Educação e Cultura. V. 2. p. 57

Tabela 2 - Universidade Católica de Salvador — Alunos matriculados

ANOS	SERVIÇO SOCIAL	FILOSOFIA	MEDICINA	DIREITO	ECONOMIA	TOTAL
1952	37	65	—	—	—	102
1953	43	131	43	—	—	217
1954	27	189	71	—	—	287
1955	18	269	107	—	—	394
1956	18	299	139	52	—	508
1957	30	312	163	118	—	623
1958	34	320	204	185	—	743
1959	40	335	207	239	—	821
1960	42	347	231	284	—	904
1961	66	261	234	311	42	914
1962	72	220	247	320	83	942
1963	76	212	263	280	117	948
1964	87	295	258	297	175	1.112
1965	102	365	290	308	162	1.227
1966	117	489	345	329	183	1.463
1967	135	559	512	354	188	1.748

Fonte: Plano Integral de Educação e Cultura. V. 2. 1969

Do exposto, pode-se deduzir que o sentido da política estadual foi a implementação de núcleos de educação superior nas principais capitais regionais do Estado. Por volta dos anos oitenta, pelo menos oito sedes de Regiões Administrativas possuíam faculdades mantidas pela administração estadual, tais como Feira de Santana, Alagoinhas, Santo Antônio de Jesus, Jequié, Juazeiro, Jacobina, Vitória da Conquista e Caetité. Indagou-se, então, como organizar melhor e mais produtivamente o sistema estadual de educação superior a fim de que pudessem responder às exigências da população – jovem, adolescente e adulta – que necessitava de professores para o sistema estadual de educação? No particular, é preciso que se atente para a escolarização no ensino superior, que na Bahia era da ordem de 4,1% (DISTRITO FEDERAL, Secretaria da Educação e Cultura, DEPLAN, 1982, Apud, BAHIA, 1984, p. 37).

Por dependência administrativa, a União mantinha todos os seus cursos de graduação em Salvador, capital do Estado da Bahia, com exceção da Escola de Agronomia, no interior, em Cruz das Almas. Inversamente, a administração estadual administrava quase todos os seus cursos, nos centros urbanos do interior, excetuando o Centro de Educação Técnica da Bahia (Ceteba), em Salvador, onde se concentravam os estabelecimentos isolados de ensino superior particular.

2.3 Interiorização pela universidade multicampi

Assim, em 1º de março de 1983, já se anunciava a concepção de uma universidade multicampi para a Bahia. (BOAVENTURA, 1983a, p. 97-106; BOAVENTURA, 1983b, p. 29-40). Em síntese, três fatores a considerar:

1 - um sistema estadual de educação para ser completo há de possuir todos os níveis e tipos de ensino, indo do infantil às instâncias superiores da pós-graduação;

2 - uma educação superior estadual há de se organizar regionalmente, confirmando a identidade cultural, em unicampus e multicampi;

3 - uma faculdade ou universidade, pelas exigências próprias à condição mesma da educação superior, concentra laboratórios, bibliotecas e equipamentos, que mudam e enriquecem a vida cultural de uma comunidade urbana do interior como fator do progresso. (BOAVENTURA, 1987, p. 82)

Para efetivação daquele projeto de universidade multicampi, o Plano de Educação e Cultura da Bahia (1984-1987), no governo João Durval Carneiro, priorizou a interiorização da educação superior:

A expansão e consolidação da educação superior na esfera estadual se processará, por um lado, num movimento de interiorização, desconcentrando suas unidades de ensino, adequando-o às variações e especificidades da relação oferta/aluno de cada região. Por outro lado, num sentido mais quantitativo, pretende-se uma reorientação da oferta de modo a se privilegiar a formação de professores de 1º grau, em especial para aquelas áreas mais carentes como pré-escolar, alfabetização de crianças e adultos e educação continuada. (BAHIA, Plano de Educação e Cultura 1984-1987, 1984, p. 92)

Para o conhecimento das estruturas acadêmicas, muito serviu a experiência de reforma da Universidade Federal da Bahia, nos reitorados Miguel Calmon e Roberto Santos, especialmente quanto ao planejamento e à departamentalização (BOAVENTURA, 1971a; BOAVENTURA, 1971b). O conhecimento da organização multicampi da Universidade da Califórnia e da Universidade do Estado de New York, (*State University of New York, SUNY*) em Albany, eram experiências conhecidas. Mas foi decisiva a observação do funcionamento da Universidade do Estado da Pennsylvania (Penn State), como uma universidade multicampi, que cobre todo o território desta Commonwealth, com o campus principal, em University Park, (State College, Central Country) cabeça dos diversos campi. (BOAVENTURA, 1984, p. 21-24; BOAVENTURA, 1994, p. 10)

Aprofundando com Cugene C. Lee e Frank M. Bowen (1971) a problemática da universidade multicampi, a continuidade do sistema educacional com base regional levou ao estabelecimento de um sistema de educação superior

estendendo-se a todo o estado-membro com diversidade de *campi* autônomos.

Aos poucos, a forma multicampi, além de apresentar-se como a melhor para atendimento aos objetivos propostos pelo governo, coaduna-se com as circunstâncias estaduais, permitindo a economia de meios. Sem o modelo multicampi, tem-se uma duplicação de serviços com várias reitorias ou a não aconselhável faculdade isolada. Quando da implantação da Uneb, a concepção da universidade multicampi foi discutida sucessivamente em seminários promovidos pelo Instituto de Gestão Universitária (Iglu), programa da Associação Universitária Interamericana (AUI), em Salvador. (BOAVENTURA, 1985, p. 02-04; BOAVENTURA, 1987a, p. 93-94; BOAVENTURA, 1987b, p. 31-33)

A educação superior, como um segmento do sistema estadual, enfatizava a proposta de 1983, apresentada à Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (Fespi). Para a expansão deste segmento, o esforço estadual em estabelecer cursos e faculdades e mesmo em criar universidades, só fará retro-alimentar os demais níveis do sistema educacional. Numa visão sistêmica, parte dos produtos do sistema educacional a ele retorna, através da atuação de professores e especialistas. Tendo em vista a melhoria da qualidade da educação para os contingentes de alunos no interior, os objetivos da educação superior só serão vislumbrados e alcançados com a oferta de professores licenciados, cuja formação é proporcionada pelos principais pólos de crescimento regional.

Para a Coordenação de Informática da Secretaria da Educação Superior do Ministério de Educação e Cultura, em 1980, existiam na Bahia 20 (vinte) entidades de educação superior, sendo 3 (três) universidades: Federal da Bahia, Católica do Salvador e Estadual de Feira de Santana; 1 (uma) federação de escolas, a Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (Fespi); e 16 (dezesesseis) estabelecimentos isolados de ensino superior, a saber: Centro de Educação Técnica da Bahia (Ceteba), Centro de Educação Tecnológica da Bahia (Centec), Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Escola Bahiana de Processamento de Dados,

Escola de Administração de Empresas da Bahia, Escola de Administração de Vitória da Conquista, Escola de Engenharia Eletro-Mecânica da Bahia com o Curso Superior de Agrimensura, Escola Superior de Estatística, Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia, Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, Faculdade de Ciências Contábeis da Fundação Visconde de Cairu, Faculdade de Educação da Bahia, Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina, Jequié e Conquista. Mesmo sem incluir os cursos do Ceteba e do Centec, as vinte entidades forneciam 93 cursos de graduação, concentrando 67 na capital e 26 no interior do Estado. (BOAVENTURA, 1984, p. 128)

2.4 A universidade e o desenvolvimento local

No caminho para o *status* de instituição universitária, num processo que demanda tempo e recursos, a faculdade instalada na comunidade interiorana deverá passar, como unidade decisória, a centro universitário e, finalmente, com consistência e maturidade, à condição de universidade. Assim, pelos recursos que concentra, pelos sentimentos, atividades e interações que vão criando a faculdade e a universidade transformam-se em fatores de desenvolvimento local. Para ministrar o segmento mais avançado do processo educacional, exigem-se condições e requisitos que normalmente não existiriam numa comunidade municipal. A implantação de laboratórios de ciências, de computação e de bibliotecas atesta a presença de equipamentos que mudam a vida cultural de uma comunidade urbana.

O desenvolvimento do segmento educação superior do sistema estadual, com base regional, tem conduzido às universidades estaduais, integradas em colegiados e departamentos, a oferecerem: educação pelas habilidades avançadas em aprendizagens, formação profissional, serviços à comunidade, educação continuada, capacitação, especialização, bem assim, cursos de nível tecnológico, comercial ou agrícola, carreiras longas

e, como não poderia deixar de cogitar, variadas formas de valorização da cultura local e regional, complementadas pela intervenção das múltiplas manifestações culturais eruditas.

3. A EMERGÊNCIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA

A criação das universidades estaduais efetivou-se pelo critério tradicional de reunião de faculdades isoladas, num processo que vai perdurar por muito tempo, antes e depois das leis de diretrizes e bases da educação referentes à educação superior (Leis 4.024/61 e 5.540/1968). A Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs) foi uma exceção a esse procedimento. Nasceu estruturada em departamentos, absorvendo a Faculdade de Educação, existente desde 1968. Em 1970, o governador Luiz Viana Filho instituiu a primeira universidade estadual, sob a forma de Fundação Universidade Feira de Santana.

Em 1980, o secretário Eraldo Tinoco deu um passo decisivo no sentido da integração acadêmica pela Lei Delegada Estadual nº 12, de 30 de dezembro, grupando entidades e cursos superiores de graduação em três conjuntos: (1) a Universidade Estadual de Feira de Santana, já existente desde 1970 e autorizada a funcionar, em 1976, pelo Conselho Federal de Educação; (2) Universidade do Sudoeste, integrada pela Faculdade de Formação de Professores e Escola de Administração de Vitória da Conquista, bem assim, pela Faculdade de Formação de Professores de Jequié e Escola de Zootecnia de Itapetinga; e (3) a Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (Seseb), composta pelo Centro de Educação Técnica da Bahia e pelas faculdades dos municípios, em número de seis. A Seseb é a antecedente próxima da Uneb. (CUNHA, 2002). Com a criação da Universidade do Sudoeste, em 1980, a Bahia passou a contar com a segunda universidade. Em 1983, surgiu a terceira Universidade: a Universidade do Estado da Bahia (Uneb). A **tabela 3** mostra os efetivos de alunos nas três universidades estaduais.

As políticas estabelecidas pela Secretaria de Educação em expandir o ensino superior, ao estabelecerem como objetivo maior a interiorização da educação superior, levou em consideração as circunstâncias que caracterizam o homem interiorano e as heterogeneidades das regiões, para que nenhuma delas pudesse perder a sua identidade cultural, (BAHIA, 1984, p. 92). Assim, somente, em 1991, foi instituída a quarta universidade: Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).

3.1 A criação da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs) em 1970

Os antecedentes da universidade feirense remontam, pelo menos, a 1955, quando se reuniu a Primeira Jornada da Universidade do interior baiano com a presença do reitor Edgard Santos da Ufba (reitorado 1946-1961). Em 1963, criou-se a Fundação Simões Filho, com a finalidade de implantar uma universidade rural. Ainda no mesmo ano, constituiu-se a Associação Educacional Desembargador Filinto Bastos. Concretamente, somente em 1968, no governo Luiz Viana Filho, foi instalada a Faculdade de Educação, efetivamente, a primeira unidade universitária de Feira.

No ano seguinte, pelo Decreto 21.583, de 28 de novembro, foi criada uma comissão encarregada de elaborar o anteprojeto da Universidade. Documento da maior importância histórica foi a Lei Estadual nº 2.784 de 24 de janeiro de 1970, que autorizou o Poder Executivo a instituir, sob a forma de Fundação, a Universidade de Feira de Santana, iniciativa do governador Luiz Viana Filho, atendendo às lideranças políticas locais de Feira de Santana. Dessa forma, em 1970, a Assembléia Legislativa aprovou o anteprojeto da Universidade de Feira de Santana. Com esse ato, atendia-se às justas aspirações da comunidade feirense e demais municípios circunvizinhos, cujas populações se somaram na luta pela criação desta instituição de ensino.

As justificativas que levaram o Governo do Estado a criar esta Universidade são diversas.

Podem-se enumerar e recordar algumas: Feira de Santana era, como ainda é, o segundo pólo de desenvolvimento do Estado; um dos maiores centros rodoviários do Nordeste do Brasil; o maior centro comercial e industrial do interior do Estado; e, sem dúvida, a maior praça bancária do interior, tendo como área de influência 94 municípios, situados no vale do rio Paraguaçu com destaque para o seu afluente o rio Jacuipe.

Durante todo o ano de 1970, continuando pelo início de 1971, a secretaria de Educação e

Cultura tomou a iniciativa de editar vários atos em apoio à Fundação Universidade de Feira de Santana: 1) Decreto Estadual nº 21.812, de 16 de abril de 1970, que aprovou os Estatutos da Fundação; 2) Lei Estadual nº 2.817, de 24 de junho de 1970, que autorizou o Poder Executivo a doar área de terra para o campus; 3) Lei Estadual nº 22.147, de 20 de novembro de 1970, que incorporou bens móveis e imóveis; 4) Decreto Estadual nº 22.073, de 16 de outubro de 1970, que aprovou o primeiro plano de aplicação de recursos. (BOAVENTURA, 1985)

Tabela 3 - Matrícula de Educação Superior na Rede Pública Estadual – 1983-1985

MUNICÍPIOS E UNIVERSIDADES	ANOS		
	1983	1984	1985
Salvador	1.105	890	1.035
Alagoinhas	333	313	405
Barreiras	083	052	092
Caetité	068	036	034
Jacobina	147	129	183
Juazeiro	232	236	314
Paulo Afonso	133	066	062
Santo Antônio de Jesus	112	036	076
Teixeira de Freitas	071	048	078
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	2.284	1.806	2.279
Vitória da Conquista	673	728	1.355
Itapetinga	070	084	161
Jequié	336	319	686
UNIVERSIDADE DO SUDOESTE	1.079	1.131	2.202
Feira de Santana	3.326	3.240	3.170
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	3.326	3.240	3.170
TOTAL GERAL	6.689	6.177	7.651

Fonte: BAHIA, Secretaria da Educação e Cultura. *Três anos de Educação e Cultura: relatório de atividades 1983/1985*. Salvador, 1986. p. 107.

3.1.1 Instalação do Conselho Diretor da Fundação

Muitos outros atos administrativos estaduais foram editados, dentre os quais destaca-se o Decreto Estadual de 27 de abril de 1970, que

instituiu o Conselho Diretor da Fundação Universitária de Feira de Santana. Conselho este que teve importância fundamental na estruturação da Universidade sempre se reunindo, em Feira, ouvindo e discutindo com as suas lideranças e representações sociais e políticas. As

lideranças feirenses que propuseram a criação da Universidade compuseram o primeiro Conselho: Wilson Falcão, médico e deputado federal; Áureo de Oliveira Filho, educador, fundador do Colégio Santanópolis e deputado estadual; Yeda Barradas Carneiro, professora e secretária municipal de Educação; José Maria Nunes Marque, diretor da Faculdade de Educação; Fernando Pinto de Queiroz, advogado e redator do estatuto e do regimento interno da universidade; Geraldo Leite, médico, pesquisador e coordenador da proposta da universidade e Edivaldo M. Boaventura, secretário de Educação e Cultura da Bahia; como suplentes, Augusto Mathias da Silva, monsenhor Renato Andrade Galvão, Maria Cristina Oliveira Menezes, Faustino Dias Lima, Joaquim Pondé Filho, Jorge Bastos Leal e Maria da Hora Oliveira. O governador Luiz Viana Filho, que verdadeiramente tomou a decisão política de criar a Universidade de Feira, deu posse, em 1970, ao primeiro Conselho Curador, que passou a Conselho Administrativo, com a transformação da fundação em autarquia, pela Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980.

3.1.2 Apoio municipal à universidade que emergia

Se tantos foram os atos estaduais, não de menor significado contribuíram os municipais, do prefeito João Durval Carneiro. Criada a Universidade pelo governo estadual, como expressão maior da comunidade feirense e de suas lideranças políticas, o governo municipal, em concerto com o estadual, expediu atos em apoio ao projeto universitário. Leis e decretos do governo local valem ser lembrados: Lei Municipal nº 669, de 8 de janeiro de 1970, que autorizou o Poder Executivo a doar uma área de terra à Fundação. Completava-se, assim, o terreno para o campus, origem de uma antiga gleba do Instituto de Fumo da Bahia; e Decreto Municipal nº 3.589, de 30 de setembro de 1970, que declarava de utilidade pública, para fins de desapropriação, aquela área de terra. São leis, decretos e ofícios de relevância, como aquele documento

de 16 de dezembro de 1970, que colocou a Biblioteca Municipal Arnold Silva à disposição da Fundação recém-criada. Fatos que evidenciam a ação conjunta dos poderes públicos sob a liderança do governador Luiz Viana Filho e do prefeito João Durval Carneiro, portanto, Estado-membro e Município concertam-se para dar a Feira de Santana a sua universidade. É deste acordo de lideranças, unânime e direcionado, que surgiu a força política para a criação da Uefs.

3.1.3 Autorização de funcionamento e instalação da universidade

No primeiro governo Antônio Carlos Magalhães (1971-1975), o Conselho Diretor da Fundação foi confirmando e continuou trabalhando pela implantação da entidade. Passo decisivo foi a elaboração do Plano Diretor do campus e a construção dos primeiros pavilhões. Com o governo Roberto Santos (1975-1979), intensificaram-se os trabalhos para a autorização de funcionamento, na dependência do Conselho Federal de Educação (CFE). Para tanto, o Instituto de Serviço Público (ISP/Ufba) encarregou-se do projeto acadêmico e administrativo para envio ao CFE sempre com a participação do Conselho Diretor. A autorização de funcionamento, conforme parecer do conselheiro Newton Sucupira, foi manifesta expressão do prestígio pessoal do governador Roberto Santos, que antes tinha sido membro e presidente daquele colegiado, de 1964 a 1974. Conseguida a autorização para funcionar, em 1976, o governador instalou solenemente a Universidade. O professor Geraldo Leite, presidente do Conselho e líder do projeto da universidade, foi escolhido o seu primeiro reitor. A sua liderança idiográfica foi decisiva para a implantação da nova instituição. A construção e a expansão continuaram pelos sucessivos governos estaduais.

Essas e outras razões justificaram a universidade pelos cursos consolidados após a autorização tais como: Engenharia Civil, En-

fermagem, Ciências Contábeis, Economia, Letras, Licenciatura em Ciências e Matemática, Estudos Sociais e Administração, contando com uma população estudantil de 3.221 alunos. A Universidade projetou em 1983, novos cursos como: Odontologia, Geografia, História e Pedagogia. E, numa segunda instância, a criação dos cursos de Matemática, Física, Música e Biologia. (BOAVENTURA, 1987, p. 81-92)

3.1.4 Consolidação e reconhecimento

O governo João Durval Carneiro (1983-1987), segunda gestão do secretário de Educação Edivaldo M. Boaventura, procurou contribuir de todas as maneiras para a consolidação da Uefs, tais como: construção de Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão, ampliação do Biotério, construção da praça de desportos, instalação da comissão para o reconhecimento, apoio a novos cursos, como o de Odontologia, construindo e equipando a biblioteca central, uma das condições para o reconhecimento. No particular, muito contribuiu a conselheira Yeda Barradas Carneiro. Um dos passos significativos para a informatização foi a criação do Centro de Processamento de Dados, de que tanto carecia a instituição. A Secretaria de Educação e Cultura, percebendo a necessidade de informatização, integrou a Uefs no Programa de Automação Administrativa e Informática (Proadin). Essa reivindicação foi atendida prontamente, em 1984. (BAHIA, 1986, p. 104-105)

Constituiu-se a Uefs, como a Universidade que poderia, a curto prazo, desenvolver projetos de pesquisa. Coube ao professor José Maria Nunes Marques, seu segundo reitor (1979-1983, no governo Antônio Carlos Magalhães; 1983-1987, governo João Durval Carneiro), dirigi-la e liderá-la, nomoteticamente, no seu processo de reconhecimento, obtido no final de 1986.

3.1.5 Autonomia da educação estadual

Com a obtenção do reconhecimento da Uefs, o Estado da Bahia se juntou a São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, na obtenção das prerrogativas do artigo 15 da Lei nº 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dando plena autonomia à sua educação superior. Com esse reconhecimento da Uefs, completados cinco anos, em 1991, foi solicitado ao então Conselho Federal de Educação a delegação de competências, possibilitando autonomia ao sistema de educação superior da Bahia conforme previa este dispositivo da primeira LDB. Seguem-se os reitorados Iara Cunha Pires, Josué Melo, que deu uma nova dimensão cultural à Universidade com a criação do Centro de Cultura e Arte (Cuca), e **Anaci Bispo Paim**.

Não pôde ser rápido o processo de institucionalização da Universidade Feirense. Da criação, em 1970, ao reconhecimento, em 1986, teve que responder às exigências do Ministério da Educação duramente impostas às universidades públicas estaduais.

3.2 O surgimento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), em 1980.

A autarquia Universidade do Sudoeste foi criada pelo secretário de Educação Eraldo Tinoco, no segundo governo Antônio Carlos Magalhães (1979-1983), conforme a Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980. Merece destaque, a partir de 1983, o funcionamento do seu Conselho de Administração. A sinergia das suas reuniões pôde-se considerar relevante para levar avante o projeto da Universidade.

3.2.1 Conselho Administrativo da Autarquia Universidade do Sudoeste

Repetiu-se o mesmo processo de reuniões locais que gestou em boa parte a Uefs, com a participação de representantes dos organismos

estaduais sediados em Salvador. Trabalhando-se conjuntamente com a direção da autarquia, encaminhavam-se as gestões e preparava-se o processo de autorização de funcionamento (CONSELHO, 1986, p. 15). Procurou-se, como preocupação primeira, a regularização dos cursos e faculdades existentes, o que se concretizou, em parte, pelos seguintes atos do governo federal:

1. Decreto nº 90.587, de 29 de novembro de 1984 autoriza o funcionamento da Faculdade de Enfermagem de Jequié, com o Curso de Enfermagem da Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia;
2. Decreto nº 90.588, de 29 de novembro de 1984 autoriza o funcionamento do Curso de História da Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia;
3. Decreto nº 90.589, de 29 de novembro de 1984 autoriza o funcionamento do Curso de Geografia da Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia;
4. Decreto nº 90.841, de 23 de janeiro de 1985 autoriza o funcionamento da Escola de Zootecnia da Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia, com o curso de zootecnia;
5. Decreto nº 90.842, de 23 de janeiro de 1985 autoriza o funcionamento da Escola de Agronomia de Vitória da Conquista, com o curso de Agronomia da Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia;
6. Decreto nº 90.973, de 22 de fevereiro de 1985 autoriza o funcionamento do Curso de Letras da Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia. (BOAVENTURA, 1987a, p. 88-89)

Estes atos foram conseguidos da ministra de Educação, Esther de Figueiredo Ferraz, que muito ajudou a educação baiana na sua gestão. Ressalte-se a cooperação do Conselho Estadual de Educação, em especial do seu presidente, Raimundo José da Matta, no relacionamento com as autoridades do MEC e nos processos da competência do colegiado estadual.

3.2.2 Construção do campus e autorização de funcionamento

Além do funcionamento regular na sede da instituição, em Vitória da Conquista, com

a participação, em todo o processo, do secretário de Educação e Cultura e de outras autoridades estaduais, e da regularização de cursos e faculdades, realizações outras são levadas em consideração como: acesso asfáltico ao campus de Conquista; planejamento dos três campi, com a elaboração dos planos diretores de Conquista e Itapetinga; carta-consulta ao CFE sobre a autorização da Uesb; convênio com a Escola Fazendária da Secretaria da Fazenda; projeto de cursos modulados da rede para Brumado e Itapetinga; capacitação docente para professores com curso de especialização e de mestrado, em convênio com a Capes; acrescente-se, ainda, para experimento e estudo a criação de rebanho bovino e suíno, plantação experimental de maracujá e projeto de apicultura. Construção e conclusão de várias obras, desenvolvimento de recursos humanos e de condições para a pesquisa. (BAHIA, 1986, p. 105-106).

Na implantação da base administrativa e acadêmica, nos anos oitenta, levou a administração da superintendente Walquíria Albuquerque (1983-1987) a priorizar a autorização de funcionamento junto ao Conselho Federal de Educação, só obtida no começo de 1987, já no governo Waldir Pires.

A expansão do ensino superior chegou, portanto, à região, com o funcionamento da autarquia Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Em fase de implantação, a Universidade contava com os cursos de Estudos Sociais, Letras Vernáculas, Matemática, Física, Química, Biologia, Enfermagem, Zootecnia, Agronomia e Administração, distribuídos pelos três campi: Conquista, sede, Jequié e Itapetinga. Em 1987, a clientela que frequenta os diversos cursos era cerca de 1.576 estudantes. No reitorado Pedro Gusmão, procedeu-se ao levantamento das necessidades regionais a serem atendidas pela Uesb. A expansão planejada do ensino e a participação da comunidade universitária local muito engrandeceram o sistema educacional na região.

3.3 A institucionalização da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em 1983

3.3.1 Cooperação do Quebec e contribuição paulista

Em abril de 1983, reuniu-se, em Salvador, a III Conferência da Organização Universitária Interamericana (OUI), presidido por Gilles Boulet, Reitor da Universidade de Québec, e secretariado por François Lorient. Para esse conclave, foi apresentada uma comunicação acerca da educação superior e cooperação interamericana, com insistência na interiorização, racional e organizada, da universidade. (BOAVENTURA, 1983)

Com esse evento internacional, iniciava-se a cooperação com o governo do Quebec. Firmou-se convênio que permitiu a realização posterior de um Mestrado em Educação da Universidade do Quebec, na Uneb, com a coordenação do professor Marcel Lavallée. Desde os seus primeiros anos, a Uneb abriu-se para a cooperação internacional, em especial, com o Canadá. Seguiu-se o exemplo da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, a UDF de Anísio Teixeira, que puderam contar com a colaboração de conhecidos mestres estrangeiros, no início do seu funcionamento.

De todo esse conjunto de fatores, pôde-se destacar as marcantes contribuições para o projeto da Uneb. São agentes principais dessa fase do projeto o professor Alfrío Fernando Barbosa de Souza, doutor em educação superior pela The Pennsylvania State University e professor da Universidade Federal da Bahia (Ufba), o reitor Armando Otávio Ramos, da Unesp, e o reitor Gilles Boulet, da Universidade do Quebec.

Ao organizar a universidade multipolar, no início de 1983, integraram-se unidades universitárias existentes principalmente nos municípios e mais o Ceteba, em Salvador. A Uneb compôs o conjunto de leis delegadas, promulgadas em junho de 1983, a saber: 1) organização do Conselho Estadual de Educação (Lei

N. 46/83); 2) organização do Conselho Estadual de Cultura (Lei N. 51/83); 3) proteção aos arquivos públicos e privados (Lei N. 52/83); 4) transformação do Irdeb em fundação (Lei N. 65/83); 5) criação da Universidade do Estado da Bahia - Uneb (Lei N. 66, de 1 de junho de 1983); e 6) reorganização da Secretaria da Educação e Cultura da Bahia (Lei N. 67, de 1 de junho de 1983). De todo esse conjunto, a criação da Uneb foi a de maior alcance para a educação superior.

Tinha-se o exemplo próximo, brasileiro e paulista da Unesp. Acreditava-se em um ponto de vista, que cada vez mais se consolidou com o tempo, que o modelo multicampi é o que melhor se ajusta ao território de um Estado-membro. Essa era a experiência brasileira e também internacional, do Canadá e dos Estados Unidos. A Universidade Estadual da Pennsylvania (Penn State) é uma universidade multicampi. A concepção de uma universidade multicampi concretizou-se em face do exemplo das universidades paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Todas com pluralidade de campi, como demonstrou Irany Novah Moraes. (1986, p. 17-24)

Em realidade, um conjunto universitário já pré-existia com as unidades integradas pela Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (Seseb), instituída pelo secretário Eraldo Tinôco e administrada pela professora Clélia Silveira Andrade. Pois bem, tomou-se esse conjunto e deu-se forma e espírito de uma universidade com a Lei Delegada n° 66, de 1° de junho de 1983.

Nessa trajetória da Uneb, a sua criação por esta lei foi um ato singular. A Lei foi bastante clara quando disse logo no **caput**:

Fica criada, nos termos da Lei Federal N°. 5.540, de 28 de novembro de 1968, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, sob a forma de autarquia em regime especial vinculada à Secretaria da Educação e Cultura, com personalidade jurídica de direito público, autonomia acadêmica, administrativa, financeira e patrimônio próprio.

Era a etapa da criação jurídico-administrativa da autarquia mantenedora, que congregou as Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, além do Centro de Educação Técnica da Bahia (Ceteba), núcleo inicial da Uneb, em Salvador, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, velha e acalentada aspiração daquela comunidade, iniciativa do arquiteto Pedro Raimundo Rego, Jorge Duarte e outros. A Uneb se expandiu nos anos iniciais de sua criação com os Centros de Educação Superior em Paulo Afonso e outro em Barreiras, de Ciências da Saúde e dos Alimentos, em Salvador, das Faculdades de Educação do Estado da Bahia (Faeeba), em Salvador e em Senhor do Bonfim, Serrinha e Euclides da Cunha com funcionamento de 31 cursos superiores e mais de 2.400 alunos.

Com a experiência da reforma universitária da Ufba, colocou-se estrategicamente a Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba), na Uneb. Não era possível uma Universidade funcionar e mesmo existir sem um núcleo de conhecimentos pedagógicos. Era a lição de Anísio Teixeira quando criou a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a mesma quando ele e Darcy Ribeiro planejaram a Universidade de Brasília.

Desse conjunto integrado, a Uneb evoluiu com os seus próprios quadros, com os seus professores, alunos e servidores. O Secretário de Educação e Cultura, como autoridade, tinha poderes para criar e criou, dando-lhe melhor concepção e estrutura. O desenvolvimento e o crescimento alcançados devem ser tributados aos seus componentes e às lideranças dos reitores José Edelzuito Soares, e dos primeiros pró-reitores Antônio Amorim, Edson Tranzillo França, Hetty Loreti Rossi, Joaquim de Almeida Mendes e Luiz Jorge da Silva Teles, e professor Antônio Fábio Dantas seguem-se os reitores, monsenhor José Raimundo dos Anjos e mais recentemente Ivete Sacramento. (PI-MENTA, 2002)

Ressaltem-se algumas inovações como a licenciatura em Pedagogia, com habilitações na

Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Adultos, criação do bacharelado em Nutrição e instalação de cursos superiores pioneiros na região Além São Francisco, especificamente, em Barreiras. O Parque Estadual de Canudos e o Centro de Estudos Euclides da Cunha vincularam-se consistentemente à Uneb e mais ainda aos sertões da Bahia.

No tempo em que se trabalhou na implementação da Uneb, o secretário de Educação acumulou as funções de reitor, facilitando a sua implantação conforme a lei delegada que a criou. Procurou-se estruturá-la dentro dos princípios que a política da União e do Governo do Estado estabeleciam. Assim, saiu o Regulamento da Uneb, pelo Decreto 3.299, de 30 de novembro de 1984, peça importante para implantação da nova autarquia acadêmica, que permitiu a criação dos cargos e preenchimento de alguns postos. Seguiram-se depois os demais atos, como o Estatuto aprovado pelo parecer CEE 128/85, do Conselho Estadual de Educação.

Segundo a política de educação, do quadriênio 1983-1987, cada capital regional da Bahia devia ter a sua Faculdade, formando professores para o sistema de educação e para os demais setores da sociedade. A Uneb nascia com a cor da Bahia, comprometida com as suas regiões, com a negritude, com os sertões, com a pobreza, com os problemas de educação, de alimentação e de saúde. Era mais uma educação superior voltada para o ensino, para a formação de pessoal docente, enfim, para a construção do conhecimento. A isso o modelo interdisciplinar e multicampi muito favoreceu. A circunstância muito especial de ter sua sede no Cabula, mais precisamente no bairro da Engomadeira, criou compromissos sociais e urbanos com a instituição. A Uneb está presente em todo o Estado, identificando-se com as regiões, especialmente, com o Nordeste da Bahia. A lei que a criou estabeleceu a sua competência para todo território baiano. Diploma legal que contou com a colaboração de Pierre Casalis, pró-reitor de Planejamento da Universidade

de Quebec, Armando Otávio Ramos, reitor da Unesp, Luiz Navarro de Britto, pró-reitor de planejamento da Ufba, Clovis Spínola, procurador geral do Estado da Bahia, Waldeck Ornelas, secretário de Planejamento, Ciência e Tecnologia da Bahia, e Alírio Fernando Barbosa de Souza, assessor e coordenador do projeto da Uneb.

3.3.2 Autorização de funcionamento pelo governo federal

A autorização de funcionamento não foi fácil, entendendo o problema no conjunto das relações dialéticas e assimétricas federais e estaduais. Exigiu muito esforço do secretário de Educação, responsável pela criação da Uneb, além de muita energia e persistência. Houve, no período, a mudança de três ministros da Educação, Esther de Figueiredo Ferraz, que muito ajudou a Bahia em vários processos de autorização de cursos, Marco Maciel e Jorge Bornhausen. O problema ligava-se ao entendimento da burocracia do Ministério da Educação. Tinha-se o parecer favorável do Conselho Estadual de Educação da Bahia, de autoria do conselheiro padre José Hamilton de Almeida Barros, mas faltava o ato federal de autorização. O processo peregrinava entre o gabinete do ministro e o Conselho Federal de Educação, que não tinha competência específica no caso.

Deve-se ao ministro da Educação Jorge Bornhausen a autorização de funcionamento da Uneb. Para tanto, colaborou o ministro das Comunicações, Antônio Carlos Magalhães, que acolheu a solicitação do reitor José Edeluíto Soares.

Enfim, a autorização saiu em 17 de julho de 1986 e, dias depois, o ministro Bornhausen visitou o campus da Uneb, em Narandiba. Para a comunidade acadêmica e para os dirigentes da Secretaria de Educação foi um dia solar de plena realização. Foi uma vitória alcançada depois de três anos de lutas junto ao MEC, o que comprova, como são polêmicas as relações de po-

der entre o governo central e os governos estaduais, no conjunto de uma federação.

Há uma particularidade no decreto autorizador. Talvez pela primeira vez tenha-se usado a expressão “sistema multicampi” em um documento legal. A Universidade do Estado da Bahia (Uneb) foi autorizada pelo governo federal, conforme Decreto N° 92.937, de 17 de julho de 1986, publicado no Diário Oficial da União, de 18 de julho de 1986. A autorização foi uma etapa no processo de oficialização do ensino, que é sucedida pelo reconhecimento. Etapa que foi da maior importância para a educação da Bahia, pois veio consagrar o esforço de um Estado nordestino que mantinha até àquela época três autarquias universitárias (BO-AVENTURA, 1987, p. 19-21), compensado, em parte, a ausência de universidades federais no território baiano.

Pelo decreto de autorização de funcionamento do Presidente José Sarney, explicitou-se sua condição de “sistema multicampi”, servindo a todo o Estado da Bahia. Para que fosse autorizada por decreto presidencial, foi oportuna a doutrina do parecer n° 647/84, do Conselho Federal de Educação, de autoria do jurista Manoel Gonçalves Ferreira Filho, que deu inteligente interpretação ao artigo 47, da Lei Federal 5.540/68. O sistema multicampi serve a todo Estado da Bahia, confirmando a lei que criou a Uneb:

A Uneb tem por finalidade desenvolver, de forma harmônica e planejada, a educação superior, promovendo a formação, o aperfeiçoamento (...) bem como estimulando a implantação de cursos e campi universitários nas regiões do Estado, observando as suas peculiaridades.

A forma multicampi foi definitivamente consagrada no decreto presidencial, sendo realmente a que melhor convém a uma universidade estadual. É a lição da Penn State que tanto tem fertilizado e enriquecido a educação superior baiana. O Estado-membro é, de qualquer forma, um espaço a ser ocupado pela educação superior. Como se dizia, na década de oitenta: “educação superior rima com interior, enquanto educação federal com capital e litoral”.

3.3.3 Reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia

Do ponto de vista normativo, trabalhou-se no seu processo de reconhecimento, tarefa cometida ao Conselho Estadual de Educação da Bahia com a delegação de competência do Conselho Federal. Com os serviços prestados à comunidade acadêmica, a declaração de reconhecimento foi uma etapa importante no processo de consolidação da instituição, que lhe permitiu criar cursos de graduação e pós-graduação, celebrar convênios nacionais e internacionais, registrar os diplomas dos seus alunos.

Da criação, em 1983, passando pela autorização de funcionamento, de 1986, chegou-se pela Portaria nº 909, de 31 de julho de 1995, do Ministro de Educação e Desporto, Paulo Renato de Souza, ao reconhecimento, com sede e foro na cidade do Salvador e jurisdição em todo o Estado da Bahia, conforme o Parecer do Conselho Estadual de Educação da Bahia, nº 133/1995 (BRASIL, 1995). Foram doze anos para o processo de oficialização da Uneb. A Uneb foi reestruturada pela Lei nº 7.176, de 10 de setembro de 1997, tendo como base de sua estrutura acadêmica os vinte e quatro departamentos.

3.4 O começo da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), em 1991

3.4.1 Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (Fespi) e a Ceplac

Antecedida pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (Fespi), foi definida como Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), pela Lei nº 6.344, de 05 de dezembro de 1991 e reorganizada pela Lei nº 6.898, de 18 de agosto de 1995, no terceiro governo Antônio Carlos Magalhães (1991-1995), gestão da secretária Dirlene Mendonça. (BAHIA, 1998, p. 77)

A Uesc originou-se de três unidades acadêmicas da região do cacau. A Faculdade de Direito de Ilhéus, autorizada pelo Ministério de Educação, em 1960, começou a funcionar no ano letivo de 1961. Criada pelas lideranças locais, tendo à frente Soane Nazaré Andrade, Amilton Ignácio de Castro, Jorge Fialho, Rui Cajueiro, Ramagem Badaró e Francelino Neto. Já a Faculdade de Filosofia de Itabuna foi instituída pela Ação Fraternal, entidade mantida por Amélia Tavares Amado, começou a funcionar pela mesma época da Faculdade de Direito de Ilhéus. A terceira unidade acadêmica, Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna, manifesta a liderança do bacharel Érito Machado, juiz do trabalho.

As três entidades foram reunidas na Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (Fespi), em 1974, com a construção do campus na estrada Ilhéus e Itabuna, passando a contar com apoio financeiro e da Comissão Executiva do Plano de Recuperação da Lavoura Cacaueira (Ceplac). (UNIVERSIDADE E. SANTA CRUZ, 2003. p. 43-50).

As instalações construídas pela Ceplac e o pagamento dos professores com as taxas escolares resultaram do acordo estabelecido entre o diretor da Fespi, professor Soane Nazaré Andrade, e o secretário geral da Ceplac, José Arol do Castro Vieira. Esse esquema funcionou por certo tempo. Quando da mudança na taxa de retenção do cacau, a Ceplac passou para a jurisdição do Ministério da Agricultura, começaram as dificuldades financeiras da Fespi.

3.4.2 Federalização e estadualização

Já no início de 1987 começou a crise econômica. Apresentaram-se como alternativa solucionadora a federalização ou a estadualização. Em face das dificuldades para a federalização, foi trabalhada a estadualização que só se efetivou em 1991. Para Ubaldo Dantas, prefeito de Itabuna, patrono da turma de formandos de 1988, “só resta à Fespi a hipótese de estadualização, já que o presidente Sarney foi muito enfático (...), ao afirmar que existem pedidos mais anti-

gos e influentes” (A TARDE, 5 fev. 1988). Nesse sentido houve gestões no governo Waldir Pires (1987-1989) para encaminhar a solução para greve e mudança na direção da Fespi.

O governo estadual assumiu os ônus financeiros da manutenção da Fespi, conforme compromisso político e dispositivo da Constituição da Bahia de 1989. Posteriormente veio a estadualização da Fespi e sua transformação em universidade, quando reitor Altamirando Marques. O governador Antônio Carlos Magalhães, em 1991, enviou projeto de lei à Assembléia Legislativa propondo a estadualização. A Fespi oferecia àquela época os cursos de Direito, Licenciaturas em Ciências, Filosofia, Letras, Pedagogia, Estudos Sociais, Administração, Ciências Econômicas e Enfermagem (A TARDE, 31 out. 1991). A Uesc obteve o credenciamento pelo Conselho Estadual de Educação, conforme parecer nº 089/99, relator conselheiro José Rogério da Costa Vargens.

Embora a Uesc incorpore a primeira e a mais antiga faculdade fora da capital, a Faculdade de Direito de Ilhéus e tenha funcionado antes da estadualização como Federação das Escolas Superiores, a quarta e última universidade da administração estadual instituiu-se apenas em 1991. Dirigida pela reitora Renée Abagli Nogueira que soube exercer reconhecida liderança. Completou-se, assim, o quadro das quatro universidades estaduais.

4. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

No desenvolvimento científico e tecnológico da Bahia, Uefs, Uesb, Uneb e Uesc têm tarefas a cumprir. Presentes em todo território baiano, formam professores para os sistemas de educação estadual e municipal, e recursos humanos para a sociedade. As suas unidades estão localizadas em municípios, centros regionais que concentram recursos humanos e materiais, bibliotecas, laboratórios, professores e especialistas. Desenvolvem assim o ensino superior, a pesquisa, as mais variadas atividades comunitárias e a gestão. As universidades representam ilhas da cultura moderna e funcional, no interior, capazes

de desencadear a gestão do conhecimento nas diversas comunidades baianas. São núcleos importantes no presente e projetam para o futuro novas alternativas de formação como os programas de mestrado e doutorado.

As quatro faculdades de formação de professores, implantadas de 1968-1970, efetivaram a mudança da política de educação superior do Estado da Bahia. Antes, as Escolas de Agronomia e Medicina Veterinária expressaram as necessidades de formação do setor primário da economia. Com as Faculdades de Formação de Professores, voltou-se o Estado da Bahia para objetivos educacionais com a implantação das licenciaturas curtas em Letras, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Em seguida, vieram as Universidades que surgiram nas cidades sedes dessas faculdades, como Feira de Santana (Uefs), Vitória da Conquista e Jequié (Uesb), Alagoinhas (Uneb).

A administração estadual, por determinação das forças locais, teve e terá de ocupar lugar de significativa importância, desde quando não conta a Bahia com recursos do governo federal para a educação superior, como acontece com outros estados, a exemplo de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, onde é bem mais expressiva a presença do sistema federal de ensino superior.

A partir da década de sessenta, precisamente, com as Faculdades de Formação de Professores, em 1968, até os anos noventa, com a Universidade Estadual de Santa Cruz, em 1991, formou-se um sistema estadual de educação superior para responder às demandas do ensino, contando com recursos financeiros e orçamentários do Estado da Bahia.

Em todo esse processo de construção da educação superior, houve não somente a participação decisiva dos governos estaduais mas também a contribuição pessoal dos governadores. Antecedendo ou concomitantemente aos atos do poder público, destacam-se as lideranças locais, motivadoras e gestoras das imanações da coletividade que expressaram as necessidades da educação superior como matriz formadora de profissionais para os sistemas de ensino. Não pode haver educação e educação de qualidade sem universidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Mônica B. *O ensino superior privado em Salvador: oferta e demanda (1990-2002)*. Salvador: 125f. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica) – Universidade Salvador - Unifacs. Salvador, 2003.
- ASSIS, Joston Simão. Famesf: a pesquisa na universidade. *Revista da Universidade do Estado da Bahia*. Salvador, v. 1, n. 1, p. 6-8, abr./jun. 1985. Governo Luiz Viana Filho.
- BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura. *Plano integral de educação e cultura*. Salvador, 1969, v.1-2. Governo Luiz Viana Filho.
- _____. *Plano de educação e cultura do Estado da Bahia: 1984-1987*. Salvador: SEC, 1984. Governo João Durval Carneiro.
- _____. *Três anos de educação e cultura na Bahia: relatório de atividades: 1983-1985*. Salvador: SEC, 1986. Governo João Durval Carneiro.
- _____. Secretaria de Educação. Coordenação de Ensino Superior. *As universidades estaduais II*. Salvador: SEC, 1998.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. *Universidade em mudança: problemas de estrutura e de funcionamento da educação superior*. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1971.
- _____. Universidade a serviço da comunidade. In: *Universidade em mudança*. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1971. p. 105-122. Aula inaugural da Faculdade de Educação de Feira de Santana, pronunciada em 3 de março de 1969.
- _____. *O departamento na universidade: estudo sobre o departamento na organização universitária, tomando-se como campo de observação a Universidade Federal da Bahia, antes e depois de sua estruturação-reforma*. Salvador, 1971. (Tese para concurso de professor titular) - Departamento de Planejamento e Administração Educacional, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- _____. Uma proposta de educação superior para a Bahia. *Sitientibus: Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana*. Feira de Santana, v. 1, n. 2, p. 97-106, jan./jun. 1983.
- _____. Delineamento das políticas estaduais de educação e cultura. *Revista da Academia de Letras da Bahia*, Salvador, n. 31, p. 29-40, dez. 1983.
- _____. Educação superior estadual e a cooperação interamericana. In: CONGRESSO DA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERAMERICANA. *Anais...* Salvador: Gráfica Universitária da UFBA, 1983. v. 2, p. 630-638.
- _____. *A segunda casa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- _____. *Pela causa da educação e da cultura: pronunciamentos*. Salvador: SEC, 1984.
- _____. O desafio de uma universidade estadual no Nordeste. In: *Revista da Universidade do Estado da Bahia*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 02-04, abr./jun. 1985. Palestra no Seminário sobre universidade multicampi: acesso e cooperação. Universidade do Quebec/OUI/Uneb, em 18 mar. 1985.
- _____. O sistema multicampi. In: _____. *Tempos construtivos*. Salvador: Arpoador, 1984. p. 31-33. Discurso de abertura do II Seminário de Universidade Multicampi, Salvador, 13 abr. 1986.
- _____. A universidade em forma de rede. In: *Tempo de educar*. Salvador: SEC. 1987. p. 93-94. Discurso de abertura do Seminário, A universidade em forma de rede: acesso e cooperação. Salvador, IRDEB, 17 mar. 1985.
- _____. A Universidade Estadual de Feira de Santana. In: *Tempo de educar*. Salvador: SEC, 1987. p. 81-92. Aula inaugural do ano letivo da Uefs, 05 mar. 1985.
- _____. *As etapas do doutorado*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 1994.
- _____. (Org.) *Universidade Federal da Bahia: trajetória de uma universidade 1946-1996*. Salvador: EGBA, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do Ministro. Portaria n. 909, 31 jul. 1995. Reconhe-

cimento da Universidade do Estado da Bahia .

CUNHA, Maria Couto. *A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos de educação superior no estado da Bahia*. Salvador, 2002. 219 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

ESTADUALIZAÇÃO pode ser a solução para a Fespi. *A Tarde*. Salvador, 5 fev. 1988. Caderno 2, p. 16.

GOVERNO deve estadualizar Universidade. *A Tarde*. Salvador, p. 3, 31 out. 1991.

LEE, Cugene C.; BOWEN, Frank M. *The multicampus university*. Berkeley (California): Macgraw-Hill Book Company, 1971.

MORAES, Irany Novah. *Perfil da universidade*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1986.

PIMENTA, Lídia B. *Planejamento e gestão orçamentária na Universidade do Estado da Bahia -1995-2000*. Salvador, 2002. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TOURINHO, Maria Antonietta de C. *Imperial Instituto Baiano de Agricultura: a instrução agrícola e a crise da economia açucareira na segunda metade do século XIX*. Salvador, 1982. 300 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. *Credenciamento da Universidade Estadual de Santa Cruz: trajetória político-institucional*. Ilhéus: Editus, 1999.

_____. *Relatório de atividades 1996-2003*. Ilhéus: Editus, 2003.

Recebido em 30.05.05
Aprovado em 08.08.05

DO CASTIGO AO PRÊMIO: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NUMA COMUNIDADE DO INTERIOR (1940-1970)

Tânia Mara Pereira Vasconcelos*

RESUMO

Esse artigo se propõe a discutir concepções de infância e educação em Serrolândia, uma comunidade do interior da Bahia, dos anos quarenta aos sessenta. Faz um histórico da relação entre as visões a respeito da criança e educação, levando em conta ser a infância um conceito construído historicamente. Analisa discursos e práticas que refletem a mentalidade em relação à criança, a partir da análise histórica da educação formal em Serrolândia. A escola aparece como uma das principais instituições que visam ao adestramento da criança, sendo identificados três tipos: a escola particular rural, a escola paroquial e a escola pública. Apesar de serem organizadas de formas diferentes, em todas elas aparece o objetivo de moldar a criança, variando, no entanto, as formas utilizadas para alcançar este fim, sendo as principais delas: a repressão, através do uso dos castigos físicos, a religião e a disciplina moderna. As fontes utilizadas se constituem centralmente de entrevistas com pessoas que vivenciaram experiências como alunos (as) e professores (as) no período estudado, além de documentos escolares, como livros de matrícula e assiduidade.

Palavras-chave: Infância – Escola – Repressão – Disciplina

ABSTRACT

FROM PUNISHMENT TO REWARD: CONCEPTIONS OF CHILDHOOD AND EDUCATION IN AN INLAND BRAZILIAN COMMUNITY (1940-1970)

This paper aims to discuss conceptions of childhood and education in Serrolândia, an inland community in the state of Bahia (Brazil), from 1940 to 1970. Since the concept of childhood is historically constructed, the relationships between the views of childhood and education are first put into historical perspective. An analysis of the formal education system in Serrolândia is then carried out through the speeches and practices reflecting the mental attitudes concerning

* Mestranda em História Social - USP. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Campus V. Endereço para correspondência: UNEB - Campus V - Loteamento Jardim Bahia, s/n, Centro – 44570-001 Santo Antonio de Jesus/BA. E-mail: taniahisto@yahoo.com.br

the child. Former students and teachers in the local school system during the time span under study were interviewed, and school enrollment and attendance documents were examined. The school system was found to be one of the main institutions designed to child training in the community and three school types were identified: the rural private school, the parochial school and the public (government-owned) school. Despite their different organizational structures, all of them were shown to shape the children's behavior with varying methods, such as repression by means of physical punishment, religion and modern discipline.

Keywords: Childhood – School – Repression – Discipline

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO

No mundo ocidental, a infância vista pelo olhar adulto, aparece como a fase das paixões, do domínio do corpo sobre o espírito, do instintivo sobre o racional. Daí a caracterização pejorativa das coisas consideradas infantis. A inferioridade da criança é parte de um pensamento fundado em hierarquias, no qual todos os seres são definidos a partir de valores dicotômicos, associados ao bem e ao mal.¹

Até meados do século XVII, a filosofia e a teologia manifestam um verdadeiro horror à infância. A associação da criança com o mal está presente nos discursos de vários teólogos cristãos, sendo Santo Agostinho o principal representante desse pensamento que, segundo Elizabeth Badinter (1985, p.55), teria inspirado outros pensadores, exercendo uma forte influência na pedagogia. Segundo essa concepção, “a criança é símbolo da força do mal, um ser imperfeito esmagado pelo peso do pecado original”. A Redenção passaria, necessariamente, pela luta contra a infância, vista como um estado negativo. A educação teria, nesse sentido, o papel primordial de reprimir o que se considerava a natureza corrompida da criança.

Philippe Ariès² discute como o progresso do sentimento da infância está relacionado à transformação da escola e do colégio, “que na Idade Média eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade dos costumes”, se tornando, no início dos tempos moder-

nos, instituições fechadas, nas quais as crianças passam a ser rigidamente disciplinadas e enclausuradas, com o propósito de afastá-las do mundo adulto. A escola passa a ter a preocupação de educar, tanto quanto instruir. Essas transformações, que se iniciaram por volta do século XIV, na Europa, se baseiam em duas novas idéias: a noção de fraqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres, que passam a ter também a função de inculcar virtudes, formar os espíritos (ARIÉS, 1981, p.165-166). A vigilância constante e os castigos corporais se constituem parte indispensável desse sistema disciplinar. Badinter (1985, p.56) observa que a palavra educação – que vem do latim *educare* e significa endireitar o que é torto ou mal formado – nunca foi tão justamente utilizada.

No Brasil, o modelo de escola trazido pelos colonizadores refletia os princípios da Contra-Reforma. Todo o ensino estava sob a responsabilidade da Igreja e se destinava a um limita-

¹ Com base nesse pensamento, desenvolvido a partir do séc. XVI, a criança é colocada no mesmo patamar de valorização da mulher, do índio e do louco, que seriam opostos e inferiores ao homem branco adulto e cristão, considerado como o sujeito humano universal na concepção da própria ciência moderna. (TODOROV, 1993).

² Esse autor foi pioneiro nos estudos históricos sobre a criança. Ao publicar *A criança e a família no Antigo Regime*, em 1960, discute a infância - considerada uma fase específica - como uma invenção moderna. Na Idade Média, o “sentimento da infância” era desconhecido, já que as crianças não viviam em um mundo à parte, separadas dos adultos, vestiam-se da mesma forma, participavam dos mesmos jogos, trabalhos e festas, mas eram excluídas de suas conversas. No mundo moderno a criança se torna o centro da família.

do número de pessoas da elite dominante. Seu conteúdo caracterizava-se por um apego às formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, pela reafirmação da autoridade e pela valorização da memória (ROMANELLI, 1999, p.33-34). No momento em que esse modelo é transplantado para cá, muitos dos seus valores estavam sendo questionados na Europa. No entanto, podemos perceber sua permanência, em parte, até recentemente em nosso país.

No século XIX, um novo ideal de criança começa a se configurar no Brasil. As políticas sociais filantrópicas surgem aqui com base nos moldes europeus. Desenvolve-se nesse momento um discurso em relação à assistência às crianças abandonadas, que se multiplicavam pelas ruas dos grandes centros do país.³ Maria Luiza Marcílio (1998) analisa a passagem da assistência caritativa para a assistência filantrópica, que trazia todo um ideal científico-burguês, responsabilizando o Estado pela assistência caritativa às crianças. Em 1855, é criado um Programa Nacional de Políticas Públicas voltado para a criança desvalida, que representou a primeira etapa da construção de uma assistência filantrópico-científica no Brasil. No final do século XIX, a Medicina e o Direito passam a ocupar o centro das questões sociais, interferindo como um poder legitimado nas questões relativas às crianças pobres. Surge o termo “menor”, como forma pejorativa de classificar a criança desvalida⁴. “A infância se torna caso de polícia”. Fundam-se, assim, grandes estabelecimentos totais de internamento e de segregação da sociedade para crianças e adolescentes carentes, com o objetivo de preparar o homem higiênico, bom trabalhador, estruturar o cidadão normatizado e disciplinado. As causas apontadas pela autora para essas mudanças são principalmente a preocupação das elites com o fim da mão-de-obra escrava. “A filantropia atraía as elites, pois acreditava-se que ela permitiria exercer um melhor controle sobre a sociedade.” (MARCÍLIO, 1998, p.206).

A Proclamação da República vem acompanhada de um discurso idealizador, opondo a civilização – representada no imaginário republi-

cano pelo novo poder político que se instala – à barbárie, associado ao velho, representado pela Monarquia. Nesse contexto, é elaborada uma nova imagem de criança, valorizada e representada como herdeira da República recém-instalada. Carlos Monarcha discute a construção desta imagem de criança pelos republicanos paulistas a partir da análise da arquitetura da escola normal da praça, em São Paulo:

Nesse momento histórico, representado como o Ano 1 da nova era, o discurso republicano, pleno de messianismo político, promove uma súbita valorização da criança representando-a como a herdeira da República (...). Para este ponto de vista, cabe ao Estado exercer o papel de preceptor dos novos, subtraindo-os no âmbito do privado, familiar e afetivo e conduzindo-os para o âmbito do público, social e político. (MONARCHA, 1997. p. 119).

Apesar desse discurso que exaltava a criança e o povo, o advento da República não trouxe mudanças efetivas com relação à responsabilidade do Estado pela educação, que continuou constituindo um privilégio das elites. Somente na década de trinta, com o incipiente desenvolvimento industrial, a educação começa a fazer parte das preocupações governamentais.

Segundo Romanelli (1999, p.61), a nova realidade social surgida a partir dos anos trinta, levou a população, especialmente nas áreas atingidas pela industrialização, a exigir cada vez mais a democratização do ensino. No entanto, essa expansão ocorre de forma contraditória, uma vez que o sistema escolar passa a sofrer, de um lado, a pressão social da população e, de outro, o controle das elites, que buscavam “conter a pressão popular pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter o seu caráter elitizante.”

³ Walter Fraga Filho analisa o crescente papel do Estado, no século XIX, no controle sobre os meninos que viviam nas ruas de Salvador, o qual se baseava num discurso que colocava a infância como uma fase propensa à vadiagem (1996, p. 127).

⁴ Fernando Torres Londoño analisa a história do termo “menor” no Brasil. Inicialmente utilizado apenas para se referir aos limites etários, este termo adquire um caráter moral a partir do século XIX, passando a ser associado à figura do delinqüente (1996, p. 129-145).

O movimento escolanovista⁵, que se colocou como crítico da escola tradicional, surgiu no Brasil na década de 1920, tendo influenciado algumas reformas do ensino público, contribuindo para a sua expansão. Suas idéias expressaram-se de maneira clara em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação, que teve como principais signatários: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. As principais propostas contidas no documento foram: ênfase para a educação pública, a escola única e a co-educação, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino elementar, a laicidade, a descentralização do sistema escolar, renovação na metodologia a partir do uso da psicologia na educação. (ROMANELLI, 1999).

Esse movimento teve uma grande influência na expansão do ensino. No entanto, as transformações pedagógicas propostas por ele não chegaram a se concretizar no sistema escolar brasileiro como um todo. A maioria das escolas permaneceu com um ensino tradicional, distante da realidade da população que passou a frequentá-las.

A ESCOLA EM SERROLÂNDIA

Serrolândia é um pequeno município do interior da Bahia⁶, localizado no Piemonte da Chapada Diamantina, a 319,9 Km de Salvador, no sertão da região Nordeste brasileira.

Levando em conta ser a infância um conceito construído historicamente, procuraremos analisar, nessa sociedade, discursos e práticas que refletem visões a respeito da criança, representadas na escola.

A partir da análise dos depoimentos gravados, classificamos a instituição escolar em Serrolândia, no período estudado (1940 a 1970), em três tipos: a escola rural particular, a escola paroquial e a escola pública. A diferença entre elas se encontra principalmente na sua forma de organização e não na essência da sua pedagogia.

1. A Escola Rural Particular

A escola rural particular surgiu, provavelmente, com a finalidade de atender às necessi-

dades de aprender a “ler, escrever e contar” daquela comunidade, numa época em que o Estado não assumia nenhuma responsabilidade com a educação. Não nos foi possível precisar a data do seu surgimento, sendo provável que tenha ocorrido logo após a chegada dos primeiros habitantes.⁷ Funcionava em casas de família, a partir da união de vizinhos, que contratavam um professor para dar instruções elementares aos filhos, geralmente por um curto período que fosse suficiente, na visão do professor, para que os alunos se “alfabetizassem” e aprendessem a fazer “alguns tipos de contas”. O professor, na maioria das vezes, era leigo e tinha sido instruído por esse mesmo sistema.

Seu José dos Santos Filho, agricultor aposentado, que nasceu em 1924, frequentou a escola na adolescência, por um período de aproximadamente cinco meses. Como era considerado um aluno inteligente, depois dessa formação, já pôde se tornar professor, passando a reproduzir o mesmo ensino:

Quando eu também passei a ser professor particular (...) Da maneira que eu aprendi, que eu via os professor ensinar, dessa maneira também eu ensinava...

Parece-nos que a reprodução desse modelo de escola em Serrolândia perpassou muitas décadas, não desaparecendo com a chegada da escola pública. Exemplo dessa permanência, é o caso de Seu Edivaldo da Cunha, pequeno proprietário rural, que por volta de 1961, aos dezessete anos, frequentou uma escola rural, com uma metodologia semelhante à descrita por Seu José Filho:

⁵ Este movimento surgiu no século XIX, na Europa, com base nos princípios liberais, propondo novos caminhos para a educação que se encontrava em descompasso com o mundo no qual se achava inserida. Sua pedagogia colocava a criança como o eixo do processo pedagógico, vista não mais como um “adulto incompleto”, mas como alguém que necessitava ser atendida nas suas especificidades. Rousseau é considerado o seu principal precursor (ROMANELLI, 1999).

⁶ Serrolândia foi fundada no início dos anos quarenta como povoado de Serrote, pertencente ao município de Jacobina. Tendo sido emancipada em 1962 (REIS, 1994), a sua população, segundo dados do Censo Demográfico do IBGE, era de 12.616 habitantes em 2000, sendo que 52% residia na zona rural. IBGE.

⁷ De acordo com Diomedes Reis o povoado começou a se formar em 1929 (1994, p. 16).

... aí quando eu fui pra outra escola eu tinha dezessete anos, era uma légua (...) Aí Nivaldo meu irmão, botava a farofinha na sacolinha. De pés, e era o dia todinho, estudando o dia todo, aí foi mais ou menos cinco meses e terminou a escola. Agora num tinha esse negócio... nunca fiz prova, era só aqueles livros velhos. O livro que meu pai aprendeu, meu irmão mais velho aprendeu, eu aprendi, era o mesmo livro. Aquele livro antigo. (...) Os livros ensinava a ler, escrever e fazer conta. Nesses cinco meses eu aprendi qualquer coisa e saí sabendo fazer três tipo de conta, só nesses cinco meses, porque estudava mesmo e tinha que ler e fazer conta e num era esse negócio... fazia mesmo.

A falta de acesso a uma escola mais próxima, obrigava grande parte dos alunos a percorrerem longas distâncias, na maioria das vezes a pé. Como a principal finalidade dessa escola parece-nos ser a de ensinar o aluno a “ler, escrever e fazer contas”, diante das dificuldades encontradas, ela deveria ser abreviada ao máximo, daí o seu caráter intensivo, funcionando o dia inteiro por um período de cinco meses apenas. A idéia de seriação era ignorada, uma vez que a forma de organização do ensino era baseada na seqüência dos livros e não em séries, não havendo nenhuma preocupação com a separação das idades, como aparece no depoimento de Seu Edivaldo: “Quem tava no ABC era tudo junto com quem já tava no segundo e terceiro (...) tinha moça, tinha rapaz, tinha pequeno...”

A indiferença em relação à idade dos alunos nos indica uma certa ausência, por parte dessa escola, do sentimento moderno de infância, ou seja, a falta de noções de psicologia infantil, que distinguem as várias fases da criança, segundo às quais a sua aprendizagem depende do nível de desenvolvimento em que se encontra.

Philippe Áries (1981, p.173) destaca a raridade, nos textos medievais, de referências à idade dos alunos, o que indica uma indiferença à idéia de idade na Europa nesse período. Somente no século XVI, se inicia lentamente nos colégios a separação das idades, com a criação das classes escolares. “Esse processo correspondeu a uma necessidade ainda nova de adap-

tar o ensino do mestre ao nível do aluno.” Essa distinção das classes, segundo o autor, indica uma conscientização da particularidade da infância.

Na escola rural que estamos analisando, a ausência da distinção de idades se reflete também na pedagogia utilizada, que tinha como base a repetição do conteúdo dos livros que eram estudados em seqüência. A progressão do aluno se baseava na seqüência dos livros e não das séries. Vejamos os depoimentos de Seu José Filho e Seu Edivaldo a respeito disso:

Primeiro ia estudar o ABC, depois vinha a cartilha, depois da cartilha era o primeiro livro (...) aí no terceiro livro eles achava que a pessoa já tava pronta...

Tinha lição, agora tinha o seguinte: se você quisesse estudar um livro todinho numa semana, você deixava aquele. Agora tinha que ler aquele todinho e recordar, se você quisesse dar duas, três ou quatro lição por dia cê dava (...) você estudava de acordo sua inteligência.

A lição talvez fosse o parâmetro utilizado para medir o nível de “inteligência” dos alunos. Como, segundo o depoente, não se faziam provas, o critério de avaliação, para que o aluno pudesse alcançar um outro estágio, era conseguir fazer a leitura seqüenciada das “lições” de um determinado livro, e assim, poder “passar” para outro. O que se chamava de “estudar a lição” consistia em conseguir memorizar o texto indicado pelo professor. Nesse sentido, a inteligência é confundida com capacidade de memorização. Vejamos o depoimento de Seu Alexandre Argemiro dos Santos, pequeno proprietário rural, outro ex-aluno e ex-professor da escola rural sobre a “lição de cór”:

Porque a gente tem a lição e depois da lição tem um questionário, né? O questionário. Então vai questionar a... algumas palavras da lição anterior pra ver se o aluno meditou aquela historinha, se ele estudou. Se ele estudou a historinha do passarinho, chamava o canarinho, lá adiante perguntava: “Como chamava o passarinho?” Aí ele vai dizer que é o canarinho fulano de tal (...) eu gostava muito de lição de cór. Sempre eu gostava nisso, porque a gente meditava e desafiava, porque depois vinha a sabatina né?

Parece-nos que não havia nenhuma preocupação com o tipo de conteúdo transmitido, sendo importante apenas a capacidade de memorização do aluno. A sabatina era o principal método utilizado para verificar a assimilação dos conteúdos, durante quase todo o período estudado e em todos os tipos de escola, o que reflete a permanência de uma pedagogia tradicional trazida pelos Jesuítas no período colonial e que se manteve até o século XX. O incentivo à competitividade entre os alunos devido ao “desafio” que ela representava é defendido pelo depoente que, por ser considerado um aluno “inteligente” batia mais que apanhava. As “vantagens” da sabatina como um bom método de ensino, são ressaltadas pelo depoente, que procura demonstrar também a utilidade da mistura de alunos de séries diferentes numa mesma classe:

E sabatina é boa porque quando você chamava o aluno pra fazer, os outro já... já aprendia alguma pergunta ali aquele que respondia. Quando o menino chegava na segunda série, você acredita que o aluno já tava muito inteligente porque via os outro ali estudar, responder de cór. Eles aprendia, tá entendendo? Isso era muito importante. Como eu aprendi, muitos aprenderam.

É interessante notar a naturalidade com que os entrevistados tratam a sabatina. Embora alguns alunos falem do medo que ela lhes trazia, nenhum deles questiona esse método. Fenômeno semelhante acontece com a naturalização do uso dos castigos corporais na escola, constituindo-se parte de uma mentalidade a respeito da infância que vê a criança como um ser imperfeito, que necessita de um penoso trabalho de adequação ao mundo adulto.⁸ O uso dos castigos era parte essencial de uma pedagogia que impunha a “aprendizagem” e o “bom comportamento” através do medo. De todos os entrevistados, Seu Alexandre, ex-professor da escola rural particular e da escola municipal, é o maior defensor desse sistema.

Aí o povo sabia que eu era um... um professor muito rígido, tá entendendo? Porque meus aluno tinha que estudar mesmo, e então tinha régua e tinha palmatória sim! Precisando a palmatória e a régua... mas eu não executava muito, mas só o

medo que eu fazia: “Ói, quem num dá a lição hoje aqui ó, Maria Chiquinha!” Que era o nome da palmatória, tá entendendo? E a régua Maria do cabo comprido: “Ó qui Maria do cabo comprido, cuidado!”(...) E os alunos... é com aquele tipo de medo que eu fazia eles aprendia e dava lição.

Seu Alexandre se orgulha do seu método de ensino extremamente rígido, defendendo veementemente a “pedagogia do medo”. A importância dos castigos físicos, segundo a sua concepção, não está apenas em punir o aluno que erra, mas na internalização do medo por parte da classe. Não era necessário “executar” muito, uma vez que os alunos já tinham consciência da possibilidade de serem punidos a qualquer momento.

Percebemos em seu depoimento uma espécie de ideal civilizador, uma vez que coloca seu papel de professor como um destino, uma espécie de “missão redentora”. Vejamos alguns trechos que expressam esse ideal:

...eu sempre dizia: não vou ficar neste trabalho. Eu vou estudar e vou ser um professor. Isso era meu destino (...) mas eu nunca quis ir pro Estado, eu dava valor muito à escola particular, que eu botei na cabeça que eu ia estudar pr’eu ser um professor, procurando onde não tinha alunos... aonde não tinha escola, aonde não tinha escola. Ah! O meu desafio era este (...) porque eu saía daqui, as fazenda nunca tinha escola, aí eu mudava.

Sua preferência pela escola particular, especialmente em lugares onde não houvesse escola, provavelmente se deve ao fato de não ter que se submeter a nenhuma regra de caráter institucional, tendo a aprovação dos pais para “executar” os castigos que considerava indispensáveis à uma boa “aprendizagem”. Outro motivo dessa preferência, é que nesse tipo de escola o professor Alexandre se considerava mais valorizado pelos pais dos alunos, inclusive financeiramente.

Nessa sociedade rural a relação entre o professor e os pais dos alunos era muito importan-

⁸ Em artigo publicado anteriormente faço uma discussão mais aprofundada sobre o valor da criança, analisando representações da infância ao longo da história. (VASCONCELOS, 2001, p. 54-75).

te e ia além do âmbito escolar, uma vez que as próprias aulas aconteciam na casa de uma das famílias, o professor fazia suas refeições também em uma das casas, o que pressupõe o estabelecimento de certos laços.

Parece-nos que a relação do professor particular com os pais se baseava numa certa cumplicidade, uma vez que os dois tinham a função de “educar” a criança, para que esta pudesse se tornar um adulto socialmente adequado. Para o professor Alexandre, era imprescindível uma conversa com um dos pais do aluno no momento da “matrícula”, para que fossem estabelecidas as regras da relação entre o professor e os alunos:

...pra eu tomar o nome do aluno tinha que vim acompanhado com o pai, ou com o pai ou com a mãe. (...) Aí eu conversando mais ele: “Seu Antuzo, eu gosto que o pai ou a mãe venha porque se o aluno desobedecer e eu passar um bolo nele ou dar um castigo ele pode chegar em casa chorando (...). E qualquer coisa que o senhor não achar bom, aí o senhor diz: ‘Oh, Alexandre, meu aluno vai estudar, agora se merecer o senhor não vai bater’. Eu não aceito, porque vai dar mal exemplo aos outro”.

Parece-nos que os pais não tinham muita escolha, mas provavelmente havia os que se posicionavam ao lado do filho, não admitindo os castigos do professor, já que o depoente levanta essa hipótese. No entanto, nos parece que a maioria deles era a favor do uso dos castigos físicos como o “melhor remédio” para a criança ser “educada”, uma vez que a própria relação entre pais e filhos geralmente se baseava também no autoritarismo. A figura do professor é, dessa forma, comparada à figura do pai:

Eu mais o pai combinava assim: estando na casa do pai era o pai, estando na minha casa o pai era eu. Então... eu nunca bati um menino de chegar e o pai vim contra mim, dizer: “Alexandre, porque você bateu meu filho?” Não, eles dizia assim: “Você bateu pouco (...) que o professor é um pai” (...) Porque eu conversava e ficava bem explicado e ele ia pagar o dinheiro, como pagava, e pagava era pra estudar e não pra brincar.

A cumplicidade entre pais e professor na “educação” da criança se baseia numa concepção tradicional, segundo a qual para o seu bem é necessário exigir-lhe sacrifícios, corrigi-la nos

mínimos erros. Mary Del Priore (1999, p.97) comenta a naturalidade dos castigos físicos como forma de educar as crianças, no período colonial. “A correção era vista como uma forma de amor.” Nos sermões dos padres jesuítas o mimo dos pais, e principalmente das mães para com os filhos, era combatido e considerado como o responsável pelos desvios de conduta. A partir da segunda metade do século XVIII, com a instituição das Aulas Régias, a palmatória passa a ser o principal instrumento de correção.

A permissão dos pais para que o professor pudesse bater em seus filhos se baseava nesse mesmo pensamento. A questão financeira reforçava essa cumplicidade, já que os pais não poderiam se sacrificar para pagar a escola do filho se todo o tempo não fosse aproveitado de forma séria: “estudar e não brincar”. O professor deveria prestar conta do seu trabalho, mostrando os resultados, ou seja, o adestramento da criança. Para isso, o professor Alexandre visitava todos os meses os pais dos alunos:

Como eu fazia visita aos pais (...) o professor ia dormir na casa de fulano, pra saber a obediência do aluno, se melhorou lá com os pais, se ele tava sendo obediente, se ele tava achando diferença da escola. Se depois que ele colocou na escola, se o aluno tava adiantado (...) ele tinha que ler uma historinha e papai tinha que escutar, pra saber se o dinheiro que ele estava pagando se era bem pago.

Mais uma vez aparece o “ideal civilizador” da escola. A função de disciplinar a criança era considerada talvez mais importante que a de instruir, daí a necessidade da vigilância constante do professor, que não se restringia apenas ao momento das aulas. O controle disciplinar estabelecido sobre os alunos se estendia também à hora do recreio, na qual estes não podiam sequer escolher as suas brincadeiras preferidas, sendo controlados pelo professor todo o tempo:

A brincadeira da gente não era a brincadeira de recreio, de pular. Tinha o campinho de bola. (...) Eu achei que era bonito demais os aluno tudo pra fazer gol, tá entendendo? As mulheres ia fazer rodinha de verso, mas eu num aceitava... elas tinha que saber qual é a brincadeira, já me dizer:

“professor eu vou... a nossa brincadeira hoje é essa.” Aí eu já escrevia: brincadeira fulana de tá... da série fulana, sicrana, sicrana e se num brincasse eu mandava sentar no fundo lá da sala. E se fosse brincar tudo, aí eu ficava corrigindo as brincadeiras, quem brincava certo, quem não. (...) Eu estava corrigindo o recreio.

A vigilância também se estendia ao “recreio”. É provável que a preferência do professor pelo jogo de futebol se deva à possibilidade de exercer uma maior disciplina sobre os corpos, mesmo fora da sala de aula. No caso das meninas era necessário que o professor estivesse informado sobre o tipo de brincadeira, que deveria ser apenas uma para cada série, para que assim ele pudesse controlar melhor os passos dos alunos. Se cada pequeno grupo escolhesse uma brincadeira diferente, poderia se dispersar, fugindo do olhar vigilante do professor.

Segundo Michel Foucault (1979, p.218), a vigilância constante se constitui uma das formas principais de exercer o poder disciplinar. “Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo.” Esse poder age diretamente sobre os corpos procurando tirar deles o máximo de produtividade, através do adestramento.

A escola que estamos analisando se distancia do que Foucault define como um aparelho disciplinar moderno, uma vez que o poder disciplinar, diferente da simples repressão, se impõe de forma sutil, quase imperceptível, o que não corresponde à realidade de uma escola em que os castigos físicos são a base da pedagogia. No entanto, ao compararmos as descrições contidas nos depoimentos sobre a escola rural particular, percebemos que a escola do professor Alexandre se diferenciava das anteriores por se aproximar mais do caráter institucional da escola moderna, fazendo parte do seu método de ensino alguns dispositivos disciplinares. É provável que essa diferença seja devido à influência da formação recebida por ele como professor também da escola pública.

Em sua escola, apesar de funcionar também o sistema de classes multisseriadas, havia certa

preocupação com a separação das idades e das séries. Ele afirma que classificava os alunos, separando os mais jovens dos mais velhos, em diferentes turnos. Além da tradicional “lição de cór” e do uso da sabatina, havia também a avaliação em forma de provas, inexistentes no estudo intensivo dos outros depoentes. A média de tempo que o aluno freqüentava a escola era de quatro anos, sendo o primeiro ano destinado ao ABC e cartilha (fase considerada no ensino tradicional como alfabetização) e os três seguintes condensavam da primeira à quarta série. O objetivo do ensino, dessa forma, não se limitava apenas a levar o aluno a ler, escrever e contar. Havia também uma grande preocupação com a formação moral do educando. A escola aparece como responsável pela formação do caráter. Nesse sentido, a necessidade do conhecimento individual do aluno se fazia necessária, daí a importância das visitas aos pais. A preocupação com a vigilância constituía-se, assim, imprescindível para a disciplinarização do educando.

A chegada de mudanças pedagógicas na escola pública, que, segundo o depoente, ocorreu por volta de 1970, determinando o fim dos castigos físicos, levou-o a deixar a instituição:

Tem grande diferença. Quando veio a reforma do ensino, que a gente pegou o treinamento (...) Esse período de reforma do ensino, que mudou. Aí eu digo: oh pró, com Dolores, eu não vou ensinar escola mais pública. Eu vou ensinar onde os pais queira que tenha execução nos aluno...

A citada reforma do ensino, era provavelmente baseada no ideal escolanovista, que analisaremos adiante.

2. A Escola Paroquial

A escola paroquial foi fundada no povoado de Serrote, em 1941, trazida pelo Padre alemão Alfredo Hasller, que ficou muito conhecido na região de Jacobina como um “grande catequizador,” tendo fundado escolas em toda a micro-região. O ensino era gratuito. As professoras eram formadas e vinham de fora, ficando hospedadas em casas de pais de alunos. Essa escola permaneceu no Povoado até 1951.

Alguns depoentes nos informaram que, durante o período em que funcionou, a escola paroquial era a única existente no povoado, funcionando com uma única sala de aula, nos turnos matutino e vespertino. Dessa forma, acabava substituindo o Estado, numa época em que se propagava no Brasil a idéia de uma “educação para todos”. Provavelmente, nos pequenos povoados como Serrote, o ideal dos reformadores escolanovistas estava muito longe de se concretizar. Por conta disso, o Pe. Alfredo, como fundador das escolas paroquiais, que ofereciam ensino gratuito, se tornou quase um mito. A importância da escola paroquial no Povoado de Serrote é ressaltada por um ex-aluno, Florivaldo Magalhães Souza, comerciante aposentado, que afirma: “Se não fosse Padre Alfredo, isso aqui só tinha analfabeto”.

O fato de a escola paroquial oferecer um ensino gratuito poderia ser um motivo para atrair a população mais pobre, como nos afirmou D. Elisa de A. Moreira, professora aposentada e ex-aluna: “Era a única escola que tinha, vinha menino da roça (...) estudava todo mundo, pobres e ricos”.

No entanto, a extrema organização e rigidez da escola, comentada por todos os depoentes, talvez trouxesse exigências impossíveis de serem cumpridas por famílias mais pobres. Podemos comparar os depoimentos de D. Elisa, ex-aluna e Seu Alexandre, que afirmou não ter tido condições de frequentá-la:

Farda branca com gola marinheiro, gravata. A farda era alinhada e todo mundo tinha que ir pra escola de farda e sapato... (D. Elisa)

...quando eu peguei a estudar eu não tinha condições de ir para a escola paroquial porque eu não tinha condições de comprar fardinha e Padre Alfredo tinha a fardinha. (Seu Alexandre)

O livro era comprado, uma dificuldade! Tinha que mandar buscar em Jacobina, em Senhor do Bonfim (...) Todo mundo tinha livro. Livro, caderno, lápis de cor. (D. Elisa)

O caráter institucional dessa escola, distante da realidade de uma população rural carente, talvez fizesse com que alguns pais preferis-

sem a escola rural particular, mesmo sendo paga, com professores conhecidos, próximos da sua realidade, como no caso dos pais de Seu Alexandre.

Como parte das exigências da escola paroquial, a pontualidade e a higiene eram requisitos indispensáveis aos alunos: “Tinha disciplina mesmo e o horário, era horário britânico, tinha que chegar na hora e sair na hora (...) todo mundo de unha cortada e cabelo penteado...” (Seu Florivaldo)

A preocupação com a pontualidade e a higiene é parte de um ideal moderno civilizador que visa a disciplinar a população, interferindo no seu cotidiano, procurando, assim, modificar hábitos e costumes. A disciplina da escola paroquial, enfatizada pelo depoente, era bastante rígida, fundamentando-se numa moral religiosa. Os castigos, como na escola rural particular, eram muito frequentes, se constituindo a base da pedagogia. A sabatina era o principal meio de verificação da assimilação dos conteúdos. A ex-aluna Elisa destaca a frequência dos castigos físicos e a importância da memorização nessa escola:

Por qualquer coisa apanhava, era uma coisa impressionante, as professoras batiam mesmo (...) Botava de castigo se num desse a lição. Tinha que aprender a lição de cór (...) tinha que aprender de cór e salteado, e a professora perguntava e tinha que responder ali, sem faltar uma vírgula.

A prova era a principal forma de “medir” a aprendizagem do aluno. Nessa escola, ela era feita de duas maneiras: escrita e oral, uma servia para atestar a validade da outra: “pra ver se o aluno pescou”.

A desconfiança na validade da prova escrita, por parte das professoras, indica a existência de formas, encontradas pelos alunos, de burlar a vigilância e conseguir “pescar”. A ênfase na memorização dos conteúdos, sem a promover a reflexão, é característica dos dois tipos de prova. D. Elisa consegue se lembrar ainda hoje, de conteúdos que teve que decorar na época da escola:

Aí a professora perguntou o que era civilidade. Mas menino! Eu não soube responder na prova

escrita (...) Aí minha mãe disse: “Quero ver se tu num vai aprender pra responder na prova oral, que ela vai perguntar, você vai ver.” Pois foi dito e certo! Ela perguntou, aí eu respondi certinho: “Civilidade é o conjunto de formalidades usada na sociedade pelas pessoas bem educadas, também tem o nome de cortesia e boas maneiras, consiste em tratar com amabilidade as pessoas mais humildes e com... (...) esqueci... as mais exaltadas.” (...) Marcou! Oh menina, ficou... e eu sabia. Mas era uma pressão tão grande que os professores faziam. Dava a prova e marcava tantos minutos...

Diferente da “historinha do canarinho” da escola de Seu Alexandre, exigir do aluno que soubesse “de cór e salteado” o que é civilidade, talvez tivesse muita importância dentro dos objetivos da escola paroquial. A idéia de formar um “cidadão civilizado”, católico, cumpridor dos seus deveres, enfim, normatizado e disciplinado, certamente fazia parte dos objetivos dessa escola. O conceito de civilidade, que ficou gravado na memória de D. Elisa, reflete o caráter elitista do ensino católico tradicional. A distinção entre o tratamento que deve ser dispensado às pessoas mais humildes e às mais exaltadas indica, de certa forma, a justificação e a naturalização das diferenças econômicas.

Podemos perceber também, nesse depoimento, a pressão psicológica a que estavam submetidos os alunos sujeitos a esse tipo de avaliação. Segundo Foucault (1999, p. 154), “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza.” Ele exerce o seu poder ao estabelecer sobre os indivíduos uma visibilidade que permite diferenciá-los. Na escola moderna, o exame tornou-se uma forma privilegiada de impor a disciplina, por permitir ao mestre levantar um campo de conhecimento sobre os alunos, podendo, assim, classificá-los hierarquicamente. A escola examinatória marca o início de uma pedagogia que funciona como ciência.

A disciplina da escola paroquial era calcada em princípios religiosos. Além de haver o ensino religioso nas aulas, os alunos deveriam ser necessariamente católicos, freqüentando todas as missas e participando da catequese. Havia um grupo denominado Cruzada, do qual D. Eli-

sa fazia parte. No depoimento abaixo, ela fala da sua importância:

Tinha oração (na escola), iniciava com oração e encerrava com oração (...). Tinha catequese, tinha missa e tinha um grupo, eu mesmo era do grupo (...). A Cruzada era um grupo de alunos que tinham responsabilidade de distribuir folheto. (...) se tinha o pai de um aluno doente, qualquer coisa a gente dava notícia à professora... Era como um grupo de evangelização.

Parece-nos que esse grupo tinha uma função disciplinar, que funcionava como uma espécie de vigilância, atuando, de certa forma, como intermediário da relação escola-comunidade, mantendo as professoras sempre informadas sobre a vida das famílias dos alunos. A hierarquia era fundamental nesse sistema disciplinar. D. Elisa comenta os critérios de escolha desses alunos:

Através do comportamento... mais comportado (...) era oração, um ajudava o outro... É uma irmandade, entendeu? Depois disso, quando a gente saía da Cruzada, que passava... que lá é até a adolescência, né? No final da adolescência as meninas iam ser filhas de Maria, aí já mudava a cor da fita, a fita já era vermelha...

A Cruzada provavelmente se constituía como uma elite dentro da escola. O distintivo utilizado por esse grupo, a fita azul com a medalha, se modificava à medida que o grupo atingia uma outra faixa etária. É provável que o que diferenciava esse grupo do restante dos alunos fosse sua maior adequação à disciplina desejada pela escola.

Os alunos da escola paroquial, eles eram preparados (...) A gente na época da Semana Santa, jejuava os três dias. (...) a turma que era da Cruzada não tomava café, ia pra escola, lá pra o salão e depois os pais mandavam o café, a gente tomava café já era tarde... (D. Elisa)

O sacrifício religioso aparece como mais uma forma de diferenciação dos alunos da Cruzada. A dimensão religiosa dessa escola está relacionada a uma visão de infância que idealiza a criança como um ser puro e inocente. Esse ideal nos remete ao mito da criança-santa, discutido por Mary Del Priore (1996, p.11-15). Segundo a autora, no Brasil, os jesuítas foram

responsáveis pela elaboração dos primeiros modelos ideológicos sobre a criança. Na Europa, ao longo do século XVI, fabricou-se a devoção ao menino Jesus. O sentimento de valorização da criança, a partir daí, esteve presente nos discursos dos jesuítas que, na intenção de evangelizar os habitantes do “Novo mundo” davam preferências às crianças, consideradas como “o papel branco”, a “cera virgem”, mais propensos a aceitar os ensinamentos religiosos católicos do que os adultos. Nesse sentido, a infância é percebida como um momento oportuno para a catequese. Com base nesse ideal, se formaram os primeiros colégios do Brasil colonial.

Municiados por um regime de normas a submeter a criança, os jesuítas ajudaram a fazer a passagem entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos, substituindo a instrução técnica atabalhoadamente dirigida a jovens e velhos, por uma formação social e moral rigidamente hierarquizada. (PRIORE, 1996, p. 14).

A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica, sendo os jesuítas os primeiros a chamar a atenção para a especificidade infantil. Segundo Áries (1981, p.191), “ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual e foi adotada por sua eficácia por que era a condição necessária do trabalho em comum”.

A partir das análises de Michel Foucault (1979, p.187), foi possível pensar a disciplina como um novo tipo de poder, uma das grandes invenções da sociedade burguesa. “É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância”. As disciplinas têm como principal objetivo a normatização, através do adestramento dos corpos. A punição no sistema disciplinar funciona através do mecanismo gratificação-sanção.

A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. (...) A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares. (...) O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição. (FOUCAULT, 1999, p.151).

Podemos identificar na escola paroquial de Serrote um sistema disciplinar baseado na hierarquização, através de promoções e brindes:

Final do ano assim, Pe. Alfredo trazia, fazia brinde, alunos que mais destacavam ganhavam (...) Tinha primeiro lugar, segundo lugar (...) Era pelas notas, somava comportamento também, viu? Mais quase... o comportamento dos alunos na escola era bom, porque a escola paroquial catequizava mesmo. Era difícil ter um aluno insubordinado na sala de aula, num tinha (...) Todo mundo entrava ali, era o mesmo comportamento, como se estivesse na Igreja... (D. Elisa)

Para a depoente, o “bom comportamento” era consequência da catequização, que atingia a todos. Apesar dos dois ex-alunos que entrevistamos não se lembrarem de haver “insubordinação” por parte dos alunos, através da documentação escrita foi possível perceber que essa disciplinarização não era assim tão hegemônica, nem pacífica.

Nos livros de matrícula a que tivemos acesso, correspondentes a nove anos, foram encontrados o registro de dez casos de expulsão de alunos por “desobediência” ou “insubordinação”, o que indica ser este um fato muito presente nesta escola, especialmente entre os anos de 1944 a 1947. É significativo um caso de 1944 sobre a expulsão de um aluno por desobediência. Em seguida seus três irmãos deixaram a escola em protesto à essa expulsão. Este fato nos indica uma certa revolta por parte dos alunos e talvez dos próprios pais, contra a excessiva rigidez da escola. A partir de 1948 estes casos não aparecem nos registros, o que nos leva a pensar em duas hipóteses: teria havido a partir desse momento um maior afrouxamento da disciplina, ou os alunos se adequaram a ela, tendo sido realmente “catequizados”, como supõe a depoente Elisa. A segunda hipótese nos parece menos provável, pois não acreditamos na possibilidade da disciplina se impor de tal forma a ponto de não haver resistências.

A escola paroquial tinha uma interferência direta na vida da comunidade. A figura do Pe. Alfredo, diretor das escolas paroquiais e líder do catolicismo na região, era extremamente respeitada, exercendo talvez uma influência

maior que a do Estado. Suas funções ultrapassavam muito as sacerdotais:

Ele trabalhava em prol da comunidade. No lugar que tinha escola paroquial ele era de parteiro a juiz. Frequentava, visitava, conhecia todo pai... conhecia todo mundo, num é? E ajudava a todos... e ele receitava, ele trazia remédios, medicamentos... (D. Elisa)

Mais uma vez podemos perceber a vigilância hierárquica, que ultrapassava os limites da escola, atingindo toda a comunidade. As múltiplas funções exercidas pelo Pe. Alfredo – eclesial, médica, caritativa e pedagógica – provavelmente lhe conferiam o poder de maior autoridade dentro da comunidade. A Igreja, como um poder legitimado, procurava exercer o controle social, facilitado pela penetração que a instituição escolar conseguia ter na comunidade. Em relação às professoras, seu papel também ultrapassava muito a simples relação institucional, era parte das exigências da escola que estas também estabelecessem uma relação de proximidade com as famílias:

... o cuidado que os professores tinham com os alunos, eram verdadeiros pais, tinham cuidado mesmo, e o Pe. Alfredo cobrava isso. Quando o aluno adoecia o professor dava assistência. (...) todos os problemas elas tavam por dentro, principalmente dos alunos, num é? (...) Professores eram como se fossem pais e mães. A comunidade, todo mundo gostava dos professores. (D. Elisa)

Podemos perceber nessa escola o ideal do “professor-pai ou professora-mãe”, presente também na escola particular rural de Seu Alexandre, analisada anteriormente. A relação de cumplicidade dos professores com os pais na educação das crianças era essencial numa comunidade rural, em que a distinção entre o público e o privado era quase inexistente. D. Elisa relata a história de uma professora que, por não se enquadrar nessas exigências, foi excluída da escola:

... muitos pais falaram a respeito de uma professora que teve aqui, que num era amiga (...) era metida a importante (...) num dava muita importância às pessoas, num visitava, num conhecia as pessoas, né? E eles já tavam naquele costume dos professores ser amigo. O professor na cidade era um amigo da cidade, era amigo de todo

mundo e principalmente dos pais dos alunos da escola paroquial. Aí falaram que essa professora num era assim, amiga, que num procurava a se aproximar dos pais dos alunos. Eu sei que ela demorou bem pouco, Pe. Alfredo trocou (...) O povo se ligava muito às pessoas.

Nessa sociedade, as relações pessoais sobrepunham-se às profissionais, por isso a exclusão da professora da escola provavelmente não estivesse relacionada à sua competência profissional. O professor, mesmo vindo de fora, para ser aceito, deveria se integrar à comunidade, se tornando “amigo da cidade”.

Esse ideal nos remete à discussão feita por Sérgio Buarque de Holanda, em sua importantíssima obra *Raízes do Brasil* (1987), na qual procura traçar o perfil do homem brasileiro, que seria “o homem cordial”. Formado na estrutura patriarcal da família brasileira, onde prevalecem o autoritarismo e a super-proteção, este homem é avesso às relações impessoais típicas do Estado moderno. Resultando daí um “Estado Patrimonial”, onde as relações pessoais e afetivas sobrepõem-se à capacidade técnica. Fugindo da lógica da sociedade moderna capitalista, que pressupõe valores racionais, no “homem cordial” predomina o comportamento emotivo, extremamente intimista, onde o personalismo se configura como principal elemento das relações entre as pessoas.

Apesar das generalizações, as relações analisadas por Sérgio Buarque nos ajudam a pensar determinados comportamentos, presentes ainda hoje em nossa sociedade, principalmente no interior do Nordeste. Na escola paroquial, apesar de seu caráter institucional disciplinar, percebemos o mesmo caráter intimista nas relações entre pais e professores, analisados na escola particular. Essas características estão presentes nos três tipos de escola, se constituindo, desse modo, o principal elemento comum entre elas.

3. A Escola Pública

A escola pública chegou ao povoado de Serrote na década de cinquenta. Entrevistamos duas professoras estaduais, uma que lecionou

numa escola na “roça” e a outra em uma escola no Povoado. A primeira delas, D. Alaíde Lages Rocha Vieira, foi professora da Escola Rural Pau Ferro durante onze anos e oito meses, de 1952 a 1963, período em que morou com o esposo e os filhos nessa fazenda. A outra professora, D. Arionete Guimarães Souza, começou a lecionar no Povoado de Serrote, em 1958, permanecendo como professora durante todo o período estudado. As duas eram de Jacobina, tendo sido formadas em escolas de normalistas. Nos depoimentos dessas professoras, percebemos algumas diferenças relativas à concepção de educação, que procuraremos analisar comparativamente.

Como foi discutido anteriormente, nessa sociedade rural a relação do professor com a comunidade extrapolava o âmbito institucional. Durante todo o período estudado e nos três tipos de escola, a relação de proximidade entre pais e professores aparece de forma marcante. D. Alaíde em seu depoimento demonstra, como nenhum outro professor, a importância que a escola tinha em sua vida cotidiana, ao ponto de dedicar a esta um tempo muito maior que o obrigatório:

Quando eu dava aula extra à tarde (...) ensinava as meninas costura, ensinava os meninos a fazer cadeirinha, fazer mesa, trabalhos manuais (...) quando eu marcava o dia eles vinham com a sacolinha de comida, aí passava o dia, eles passavam o dia. Eu almoçava e ia pra lá. (...) toda a costura que eu sabia fazer eu ensinava as meninas. (...) Elas adoravam, elas gostavam muito.

Em seu depoimento, sua dedicação à escola não aparece como um sacrifício mas como um prazer. Ela demonstra uma satisfação em ensinar aquilo que sabia fazer e considerava útil para os alunos. Além das aulas extras, ela ainda dedicava suas férias a produzir material, já que a maioria dos alunos não podia comprar livros:

...a maioria era pobrezinhos, eles não podiam comprar livros. O que eu fazia? Nas férias, eu trabalhava as férias todas. Eu comprava caderno, aí ia pros livro, ia resumindo os pontos (...) Era minha distração. Eu trabalhava as férias todas fazendo esse trabalho, fazendo os cadernos pra cada um. Quando terminava, já era tempo de

começar as aulas, eu distribuía os cadernos...

Diferente da professora que foi demitida da escola paroquial, porque “não era amiga da cidade”, D. Alaíde parece ter se integrado totalmente àquela comunidade, ao ponto de abrir sua casa para os vizinhos, realizando trabalhos que iam muito além da função de professora:

Eu não descansava lá, minha filha. Eu era professora, eu era cabeleireira, eu era enfermeira. (...) Quando era dia de domingo eu não tinha tempo pra nada, quando eu estava almoçando aí chegava as alunas, as mães de alunas, primas, cunhadas, tudo pra eu cortar cabelo... Eu passava a tarde de domingo toda no alpendre da minha casa, cortando o cabelo das moças. Quando adoeciam... minha casa virou um posto de saúde...

As múltiplas funções assumidas pela Professora Alaíde, de certa forma, parecem próximas da atuação do Pe. Alfredo, num período anterior, embora sem a dimensão religiosa. Numa comunidade rural sem nenhum tipo de serviço público, com exceção da escola, a relação da comunidade com a professora, vinda de fora, com outra condição econômica e outros saberes, acabava por se tornar uma relação paternalista ou “maternalista”.

No depoimento da professora Arionete aparece também essa relação de proximidade com a comunidade, embora de forma um pouco diferente:

Eu recebi muito apoio e assim... convite pra almoçar, quase todo domingo (...) e faziam bandejas de coisa, mandavam me levar, mandavam me levar presentes. Eu também quando ia pra Jacobina às vezes (...) eu também levava um, dois alunos comigo, quer dizer, tudo isso facilitava a amizade, né?

Nesse caso, como a professora morava fora, parece-nos que a comunidade era quem abria as portas para ela, que procurava retribuir levando alguns alunos para passar o fim de semana em sua cidade, fortalecendo assim os laços de amizade. Mais uma vez aparece a “amizade” entre pais e professores, característica do “homem cordial” de Sérgio Buarque. O paternalismo, muito comum nas comunidades do interior, se torna importante nessas relações,

na medida em que sustenta interesses mútuos. De um lado a “consideração” e o “apoio” da comunidade em troca da “amizade” da professora.

A escola da professora Alaíde, em alguns momentos, conseguia movimentar a comunidade através de eventos que promovia em datas comemorativas, sendo o Sete de Setembro a principal delas. Mais que um ato cívico, esse dia se transformava numa verdadeira festa, envolvendo toda a comunidade:

Dia de 07 de setembro, eles todos fardados, cada qual com sua mochilazinha de comida, aí saímos marchando... tinha tambor, comprei tambor, comprei bandeira. Aí saía marchando na estrada, até a casa de João Cafundó. De lá então eu inventava brinquedo, de pular de saco (...) fazia quebra-pote, fazia toda espécie de brincadeira, aí eles passavam o dia brincando. De noite eles arranjavam sanfona, violão, aí tocavam a noite toda e os pais, os irmãos, os amigos, dançavam a noite toda até amanhecer o dia (risos).

A forma como a depoente se refere a essa festa reflete a importância que esta possuía para aquela comunidade. Edite Vasconcelos Mota, uma das nossas entrevistadas, foi aluna da professora Alaíde, e também se refere à mesma festa, demonstrando um certo saudosismo:

... e tinha o desfile do dia sete também... tinha gente do Tanquinho, de Várzea do Poço... Era de farda, os menino era fardado como soldado (...) e agora todo mundo levava uma sacolinha, era pra fazer uma amarela e uma verde (...) pra levar comida pra almoçar meio dia, era depois que acabava o desfile. Tinha pau de sebo, tinha a brincadeira do saco, de pular no saco, tinha quebra-pote... pulava corda...

Nessa forma de comemoração de uma data cívica, percebemos a mistura de elementos modernos, urbanos, disciplinares - representados no desfile, em que os meninos se vestiam de soldado - com elementos lúdicos, típicos de uma festa na “roça”, os jogos e brincadeiras, a festa embalada pela sanfona, envolvendo toda a comunidade.

O ideal do professor-pai, ou professora-mãe, aqui se reflete na preocupação e cuidado com os alunos:

Tempo de inverno lá, há trinta anos atrás era um sacrifício, era um horror. Os pobres dos meninos vinham de jegue, montado de jegue pra escola. Tinha dia que eles chegavam bem molhados, ensopados, tremendo de frio (...) Eu então pegava roupa de minha filha, de meu filho e vestia aqueles mais molhados (...) e eu deixava a empregada arrodar o fogão (...) botava as roupa dos menino pra ir enxugando. Quando terminava as aulas eles iam, trocavam de roupa e iam pra casa. (D. Alaíde)

Nos três tipos de escola percebemos esse ideal, que de certa forma, associa a imagem dos professores à dos pais. No entanto, ela aparece de forma diferenciada referindo-se ao professor ou à professora, refletindo a diferenciação na definição dos papéis sociais do homem e da mulher, presentes nessa sociedade. Na escola de Seu Alexandre, o professor é associado ao pai, pelo seu poder autoritário, ao passo que, tanto na escola que estamos analisando, quanto na escola paroquial, por se tratar de mulheres, professoras, estas são associadas à figura da mãe, aquela que cuida e protege.

As dificuldades enfrentadas por esses alunos para chegar até a escola, indica a importância que ela representa nesse mundo rural. Segundo as professoras entrevistadas, a maioria dos seus alunos era pobre, o que implicava em dividir o tempo entre a escola e o trabalho. A respeito disso, vejamos os depoimentos das professoras Alaíde e Arionete, respectivamente:

Eu tinha uma base de quarenta e tantos alunos. Agora, na época da colheita faltavam muito. Na hora da plantação eles faltavam também. Tinha vez de faltar dez, vinte. (...) Quando eles podiam eles vinham. (D. Alaíde)

Havia evasão na época de colheita, porque na época do plantio sempre era... acontecia na época de férias, né? (...) Havia evasão, mas eles retornavam, né? (D. Arionete)

Tudo leva a crer, que nesse sistema, em que as relações pessoais se sobrepujam às institucionais, a escola acabava abrindo mão de certas exigências, sendo sensível às dificuldades pessoais dos alunos. Permitindo, por exemplo, que todos tivessem retorno garantido às

aulas, caso precisassem se afastar por causa de trabalho.

Analisando comparativamente o depoimento das duas professoras, podemos perceber algumas diferenças na abordagem que elas dão à questão da educação, sendo o discurso da professora Alaíde mais espontâneo, permeado por questões afetivas e emocionais, enquanto o discurso da professora Arionete parece mais ideológico, carregado de elaborações teóricas, próprios da pedagogia moderna, exemplo disso, é a utilização do termo evasão. A questão da disciplina também é tratada de uma forma diferente pelas duas professoras, embora ambas se diferenciem dos outros professores entrevistados, por não defenderem o uso dos castigos.

Na escola da professora Alaíde, havia a permanência de práticas tradicionais como o uso da palmatória, embora ela não admita que castigava seus alunos:

Eu não dava castigo, eu botava em pé. Quando um tava sendo impossível eu botava no canto, na parede... dez, quinze minutos. Quando era Matemática eles não gostavam. Tinha deles que não gostava de Matemática, então eu fazia sabatina, eu fazia a volta, aí eu ia perguntando. Aqueles que num soubesse, o que respondesse certo: dois, três bolo. Eu não sabia bater não, se eu fosse bater, quem apanhava era eu (risos). Então eu fazia sabatina pra eles mesmo, né?... Fazer a consciência deles.

A sabatina acabava sendo uma maneira de promover a disciplina, sem que fosse necessário a professora aplicar pessoalmente o castigo. Como ela “não sabia bater” encarregava os próprios alunos “de fazer a consciência deles”. Edite, uma de suas alunas, comenta essa prática:

Ela não batia não, só batia na hora de perguntar (...) porque antigamente a gente lia tabuada e aí ia perguntar, né?... Fazia uma fila assim, aí ficava perguntando tanto mais tanto?... Aí tinha um menino lá, que era tão rude, tadinho, que ele ficava todo se espremendo assim, perguntava dois mais dois, ele só falava errado.

Mais uma vez, podemos perceber a naturalidade com que a sabatina era vista. Contraditoriamente a professora “não batia”, talvez como uma forma de castigo, mas apenas “na hora de

perguntar”, o que devia ser considerado a melhor forma de testar o conhecimento dos alunos. Apesar de tratar esse método com naturalidade, Edite relata o drama do colega, que não conseguia acertar nem as questões mais fáceis, provavelmente devido à pressão psicológica sofrida nesse momento.

A professora Arionete se coloca contra o uso da palmatória, utilizando outros métodos para manter a disciplina da classe:

...quando pintava demais eu num dava recreio, né? E outras vezes também eu fazia o seguinte: o quadro era muito grande, né? Então eu fazia... mandava fazer frases no quadro, ou escrever números no quadro (...) era uma maneira de acalmar. Também eu fazia o seguinte: aqueles alunos melhores, assim, de comportamento melhor, que estudavam muito, às vezes eu levava lá pra casa pra almoçar (...) às vezes eu levava ele pra fazer o dever lá em casa comigo, pra explicar direitinho, aconteceu muito isso (...) mas eu nunca usei palmatória, eu tinha horror...

Percebemos uma mudança na forma de punir os desvios, típica da escola moderna. Não mais o castigo físico, mas sim a punição sutil como forma de corrigir os erros. Segundo Foucault (1999, p.150), “os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício - aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido”, tendo a função de reduzir os desvios, sendo essencialmente corretivo. A concessão do privilégio aos “melhores alunos” de uma proximidade maior com a professora, faz parte desse mesmo sistema normatizador, através do mecanismo gratificação-sanção, que hierarquiza os indivíduos e divide-os entre os bons e os maus.

É provável que o ideal escolanovista tenha chegado à Serrolândia, através dessas escolas estaduais, com professores concursados, que participavam de cursos de atualização em Salvador, conforme nos informou a depoente, que na década de sessenta passou a ser Coordenadora Municipal de Educação, sendo portanto, responsável por repassar os novos valores para os outros professores.

...num era aquela escola mais tão tradicional como era antigamente (...) a minha época já estava co-

meçando a mudar (...) As aulas já eram mais abertas, o ensino já era melhor (...) nós tínhamos treinamento em Salvador final do ano, mês de janeiro nós íamos, só retornávamos em março. Os professores né? Todo mundo quentinho, todo mundo preparado por professores de faculdade. (D. Arionete)

É evidente o discurso da mudança, carregado de um ideal progressista. A formação profissional, para a depoente, seria a responsável pela transformação da educação. Com base num ideal cientificista essa escola prima pela eficiência. Ao ser questionada a respeito da disciplina aplicada aos seus alunos, a depoente responde com base na legalidade:

Tinha o estatuto, num é? (...) O estatuto você sabe que a lei que rege todo o estabelecimento, num é? Então a disciplina dos alunos era o seguinte: primeiro a exigência de fardamento, né? Naquela época, a farda bem cuidada, exigia a farda bem cuidada e... a disciplina era muito boa (...) os alunos eram bem disciplinados, não é? (...) eram muito conscientizados, nós não tínhamos problemas com disciplina não, e também eram muito estudiosos, cada um queria estudar mais que o outro. Era uma beleza! (D. Arionete)

Podemos perceber o otimismo pedagógico característico do escolanovismo. A idéia de conscientização dos alunos tem por base um ideal de eficiência escolar que atingiria a todos, conseguindo a normatização. O estatuto era a garantia de neutralidade. Não mais a escola que castiga de forma arbitrária, mas sim a escola eficiente e harmônica, que segue “diretinho” a norma.

À luz do pensamento foucaultiano, Carvalho (1979, p.286) analisa o discurso produzido no Brasil, nas quatro primeiras décadas do sé-

culo XX, a respeito da infância e da escola. O pensamento escolanovista representava o ideal científico-burguês que visava à normatização. Os novos métodos empregados pela pedagogia científica se baseavam na análise meticulosa de cada aluno, para através do conhecimento individual, ser possível classificar, mensurar, excluir e finalmente normatizar. O otimismo pedagógico característico desse movimento conta com a natureza. “Nas representações que articulam a natureza infantil é matéria plástica e plasmável, desde que respeitada no seu vir-a-ser natural.”

O papel da ciência pedagógica seria, então, o de guiar a “liberdade” do aluno, coibindo as paixões, de modo a conseguir o máximo de frutos com o mínimo de tempo e esforços perdidos. A infância, a partir desse pensamento, seria a fase da formação do futuro adulto, através do ajustamento da natureza infantil aos fins postos pela sociedade.

Podemos concluir que a idéia de moldar a criança está presente nos três tipos de escola, embora os métodos e o discurso utilizados para conseguir esse fim sejam diferentes. A idéia da especificidade infantil aparece de alguma forma em todas elas. No entanto, a idéia do que representaria essa especificidade se diferencia, sendo três, as representações da infância percebidas por nós através dos discursos: 1. a criança associada ao mal que precisa ser reprimida através da educação; 2. a criança como um ser puro e inocente, que necessita ser preservado do mundo adulto, através da religião; 3. a criança como um ser dotado de liberdade, embora precise ser guiada de forma racional, através da disciplina.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos César de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 274-288.
- DEL PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.

- _____. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- FRAGA FILHO, Walter. *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Izabel (orgs). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.
- LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: PRIORE, Mary Del (Org.) *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996. p. 129-145.
- MANACORDA, Mário A. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos César de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 110-122.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- REIS, Diomedes Pereira dos. *Serrote de ontem, Serrolândia de hoje*. Salvador: Press color, 1994.
- RODRIGUES, Andréa da Rocha. *A Infância esquecida: Salvador 1900-1940*. Salvador: EDUFBA, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou da educação*. São Paulo: Difel. 1968.
- TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VASCONCELOS, Tânia Mara Pereira. Meninos do Serrote: entre a inocência e a maldade. Panorama acadêmico. *Revista Interdisciplinar do Campus IV – UNEB, Jacobina*, v. 4, p. 54-75, dez. 2001.

Recebido em 30.05.05
Aprovado em 09.08.05

A HISTÓRIA DO NEGRO NA EDUCAÇÃO: ENTRE FATOS, AÇÕES E DESAFIOS

Ana Rita Santiago da Silva*

Rosângela Souza da Silva**

RESUMO

O texto resulta de pesquisas no Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, da UNEB, discute as desigualdades educacionais vividas pelos afrodescendentes, como uma das conseqüências do projeto de educação elaborado no processo de abolição da escravatura no Brasil. Apresenta também iniciativas em torno da educação, organizadas pelo povo negro brasileiro e as implicações das questões étnico-raciais e sociais no desenvolvimento de ações para se contrapor às desigualdades educacionais existentes na atualidade.

Palavras-chave: Resistência – Exclusão – Educação – Negro

ABSTRACT

BLACK HISTORY IN EDUCATION: BETWEEN FACTS, ACTIONS, AND CHALLENGE

The text results of searches course of Master in Education. It discusses unlike educations lived out descents of Africans, how one of consequences of project of education colony. Presents also initiatives, into of educations organizations in black Brazilian people.

Keywords: Resistance – Exclusion – Education – Black

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele foi de fato. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. (...) O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (...). Existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa.

* Mestre em Educação e Contemporaneidade, pelo Programa em Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, no Departamento de Educação Campus I – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Desenvolveu sua pesquisa sob a orientação da Prof^a Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Professora das Faculdades Jorge Amado. Endereço para correspondência: Faculdades Jorge Amado, Av. Luis Vianna Filho, n.6775, Paralela – 41745-130 Salvador-BA. E-mail: asantewaa@terra.com.br

** Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Desenvolveu sua pesquisa sob a orientação da Prof^a Ana Célia da Silva. O projeto dessa pesquisa foi premiado no III Concurso de Dotação de Pesquisa Negro e Educação, organizado pela Fundação Ford, Ação Educativa e a Anped. Professora da rede pública estadual de ensino. Endereço para correspondência: Colégio Estadual Imaculada Conceição, Rua Calamar s/nº, Conceição I – 44100-000 Feira de Santana/BA. E-mail: nozipo13@yahoo.com.br

Alguém na Terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. (Valter Benjaminim).

Introdução

Ao retomarmos a História da Educação no Brasil, perceberemos como as especificidades étnico-raciais e sociais delineiam trajetórias diferenciadas para grupos que compuseram esse país. O déficit educacional, vivido pelo povo negro brasileiro, desde o sistema escravocrata, ainda perdura, de forma perversa, na configuração atual da sociedade brasileira. Revela-nos ainda como os veios excludentes, sobre os quais se estruturou a sociedade brasileira, determinam o quadro atual das desigualdades educacionais¹ da maioria da população negra. Mas discute também ações educativas, forjadas em favor da promoção da dignidade e dos direitos sociais dessa população.

Este texto trata de uma História do Negro na Educação, perfilada por estratégias e modo de resistências que rompem fronteiras estabelecidas pelo regime escravista, inicialmente, e excludente, até aos nossos dias. Permite compreender, por exemplo, que para os egressos do sistema escravocrata tal trajetória e realidade, mesmo frente aos impedimentos conjunturais e estruturais, são marcadas por desafios e ações que se contrapõem, de modo veemente e incisivo, aos lugares sociais que lhes são destinados e/ou predeterminados dentro das estruturas sociais. Discute também ações educativas, forjadas em favor da promoção da dignidade e dos direitos sociais dessa população.

Ao propor o aguçamento e a ampliação dos olhares sobre parte dessa história, o presente artigo apresenta como, desde as origens, as iniciativas postuladas pelas classes dirigentes da época elaboraram uma educação para os escravizados, regida por uma lógica moral, religiosa e social que os conservassem no mundo da produção e da submissão. Contrapondo-se a essa lógica, apresentamos também as ações, desenvolvidas pelas organizações negras. Traçamos também à tona o processo de emancipação dos cidadãos negros, através de

construções alternativas educacionais e edificações de outras comunalidades, frente às adversidades colocadas naquele contexto histórico.

Há ainda uma discussão sobre a exclusão de temas relativos à história e à cultura negra nos currículos; referindo-nos à maneira estereotipada e preconceituosa com que o negro vê a sua história sendo tratada nos livros didáticos e no cotidiano escolar. Por fim, este estudo aborda a falta de políticas que assegurem o acesso e a permanência da população de baixa renda nas escolas e apresenta algumas iniciativas contemporâneas, desenvolvidas pelas organizações negras em torno da educação.

1. O negro e a educação no Brasil: uma história de exclusão

Ao conhecermos a história da educação no Brasil, e, sobretudo, o processo e o período de inserção dos negros na educação brasileira, percebemos que se constituem em uma trajetória permeada por conflitos, contradições e exclusão. Embora haja registros históricos, na primeira metade do século XIX, que indicam a presença de africanos escravizados nas escolas públicas paulistas e mineiras, ainda nesse mesmo século fora decretada a Lei nº. 133 do Município da Corte, que proibira a entrada de africano escravizado na escola oficial (MARCÍLIO, 2005, p.32; 69). A crise do escravismo, ao final do século XIX, repercutiu de várias maneiras na dinâmica social da época. Um dos seus impactos se configura com a permissão aos africanos escravizados a terem acesso ao ensino. Só nesse período de transição do Império para a República, com o advento das leis

¹ Ver em Gomes (2004) dados da pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Desigualdade racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na década de 90. Dados do DIEESE, Rio de Janeiro: Edição Especial, 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, 2003, p. 13.

abolicionistas, sobretudo da Lei do Ventre Livre, em 1871, e, em seguida, a Lei Áurea, em 1888, a elite brasileira passou a se preocupar com o contingente de escravizados. Onde colocá-los? Como abrigá-los? Como ocupá-los para que sejam evitadas as desordens nas ruas?

A educação, então, fora uma alternativa de superação desse impasse, embora as preocupações de diversos segmentos sociais, naquele momento, fossem tão somente o estabelecimento e a manutenção da ordem. Essa seria uma preocupação recente, visto que, até então, no modelo escravagista, a ordem era mantida através dos castigos e da violência. O discurso oficial, através da Constituição de 1824, da Lei do Ventre Livre, de 1871, e dos decretos nº 7.031, de 1878, é um exemplo contundente, segundo Cunha, que "... demonstram que os governantes queriam fazer reformas sem mudar as estruturas internas e garantir a ordem e o progresso, adequando a esta sociedade essa nova camada social de ex-escravos ..." (CUNHA, 1999, p. 71-72).

Ao referir-nos à educação no Brasil, sob a ótica étnico-racial, somos levados a tratar da desigualdade e da exclusão, no que tange ao acesso aos bancos escolares, vividas pela população não-branca. Por mais de duzentos anos, os africanos escravizados não tiveram nenhum tipo de oportunidade de estudo formal. Inicialmente, o processo de alfabetização dos negros se deu em base de atos de caridade e, quando muito, de filantropia. Até a metade do século XX, o Brasil era destituído de política educacional, conforme já afirmara Siss (1999, p. 63):

A existência de uma efetiva política educacional estatal no Brasil, porém, data de pouco mais de meio século. Até então e sob o pulso escravocrata e oligarca rural, "O Brasil reservou a aprendizagem letrada para a classe dirigente, tanto que até na década de 20 apenas 25% da população brasileira era alfabetizada" (Linhares, 1995, p. 09). Constatou-se que uma imensa maioria do contingente populacional brasileiro estava excluída do processo educacional ...

A escolarização, até esse período, foi de responsabilidade particular e privilégio dos senhores e de seus filhos homens. À outra parcela da

população, bem mais numerosa, constituída por mulheres, nativos e africanos, não cabia esse direito. Ao se considerar a história da educação, denota-se que o acesso dos negros à educação, além de tardia, não lhes garantiria devidamente a inclusão. Durante o escravismo e o predomínio da oligarquia rural, não se concebia sequer a alfabetização dos africanos, haja vista que prevalecia, por um lado, a concepção de que eram destituídos de inteligência e de alma. Por outro, a eles cabia apenas o trabalho doméstico e braçal, logo não havia necessidade de adquirir outros saberes e conhecimentos. Além disso, a escolarização para os africanos e seus descendentes significaria possibilidade de insurgência e de tomada de consciência. Isso é reiterado por Fonseca (2001, p. 14):

A educação tornava-se, assim, um ponto de discórdia, pois dividiria as práticas que regiam o mundo do trabalho à medida que conferia um novo status às crianças nascidas livres de escravas. Significaria também, de acordo com Rodrigo A. Silva, que essas crianças poderiam ser retiradas do trabalho produtivo para receberem instrução, o que não só afetaria os lucros dos senhores, como despertaria o descontentamento entre os escravos que não possuísem esse benefício.

O período de abolição da escravatura provoca um debate sobre o negro e o seu acesso à educação. Só o processo de elaboração e de execução da Lei do Ventre Livre, por exemplo, torna-se um momento em que há um conjunto de discussões e de experiências educacionais envolvendo negros (MALHEIROS, [1867]1976, v. I, p.156). As implicações do cumprimento da Lei do Ventre Livre e do projeto educacional, propício para as crianças livres nascidas de escravas, provocam debates entre intelectuais, parlamentares e proprietários diretamente interessados com a preparação dos negros para a liberdade, sendo a educação o foco principal. Em relação a isso, Fonseca, citando Malheiros, afirma:

Mas pergunta-se: que educação deve receber estas crias, que aos 21 anos², por exemplo, têm

² No item 1 do parágrafo 1º da Lei do Ventre Livre, o senhor tinha o direito de explorar as crianças até 21 anos de idade, caso quisesse. Senão poderia entregá-las ao Estado mediante indenização. (FONSECA, 2002).

que entrar no gozo pleno dos seus direitos? Respondo que aquela que for compatível com suas habilitações e disposições naturais, com as faculdades dos senhores, com as circunstâncias locais. O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja de lavradores ou trabalhador agrícola; ele continuará aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si; em todo caso, aprenda um ofício mecânico, uma profissão, que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver. Alguns poderão mesmo ser aproveitados nas letras ou em outras profissões, as escolas lhes são francas, como livres que serão por nascimento. Obrigar os senhores a mandá-los a elas é ainda problema a resolver; a instrução obrigatória ou forçada não está admitida entre nós, nem mesmo para os demais cidadãos livres. Os senhores devem ter para isto um prudente arbítrio, como aos pais é dado em relação aos filhos. (MALHEIROS, [1867]1976, v. I, p.156, *apud* FONSECA, 2002, p. 43-44).

Conjeturando sobre a educação para os negros, Malheiros (1867), citado por Fonseca, acentua uma certa imprevisibilidade quanto à resolução desse problema, quando evidencia a relação do escravizado com o tipo de educação que a ele seria destinado e quando evoca as possibilidades dos senhores e os limites locais como situações que delineariam essa educação. Ainda enfatiza a importância de se manter a educação “moral e religiosa”, que atuaria como mecanismo de sujeição e abnegação daqueles sujeitos aos moldes da época. O paradigma educacional do século XIX postulava caminhos que provavelmente (re)conduziriam os negros a continuarem sendo produtores de riquezas dos grupos dominantes, sendo “lavradores, mecânicos, servindo a quem lhe convier” e mantendo a ordem social vigente. Certamente, o cumprimento desses postulados permitiria que eles continuassem a compor os estratos sociais mais baixos da sociedade. O seu ingresso na escola se deu graças aos interesses com a produção e não com a sua integração na sociedade. Romão nos assegura mais incisivamente qual o papel da educação para o negro:

A educação para o negro se torna necessária como adestradora e garantia da manutenção da força de trabalho. Importante ressaltar que a pre-

ocupação para com a educação do escravo centrava-se sobre as conseqüências para com as relações de produção e não necessariamente com a integração do negro na sociedade brasileira. Em outras palavras, a preocupação não era para com o futuro dos africanos a serem libertos, mas, com a manutenção da ordem produtiva. (ROMÃO, 2001, p. 341-342).

No que se refere às discussões, relativas às crianças protegidas pela Lei do Ventre Livre, Fonseca declara:

... a articulação entre abolição e educação – tal como se deu nos debates relativos à libertação do ventre – não foi colocada em destaque para proteger as crianças que nasceriam livres. No fundo, o que ela verdadeiramente expressa é a tentativa de minimizar o impacto que o fim do trabalho escravo poderia gerar no perfil da sociedade brasileira, que receberia um número significativo de indivíduos originários do cativo na condição de cidadãos livres. (FONSECA, 2002, p. 13).

Quem teria o dever de assegurar o acesso das crianças livres à educação? Seria o governo do Império ou os senhores? Se esses assumissem tal compromisso, seriam indenizados? Diante do impasse, surgiram, com o auxílio do governo, a partir de 1879, as associações para recolhimento e para educação de crianças filhas de escravas, porém nascidas livres. Posteriormente a 1879, o Ministério da Agricultura, responsável pela política educacional do Brasil Colônia, recua em relação ao fomento ao surgimento de associações de amparo àquelas crianças. Esse refluxo traz à tona, como tão bem declara Fonseca (2001, p. 18), mais uma vez o debate sobre a responsabilidade com os filhos de africanas escravizadas e com a sua educação. Toda essa discussão trouxe, em seu bojo, a preocupação, não com o futuro e a realização dos indivíduos, mas com a preparação dos futuros trabalhadores – por conseguinte, com a produção e a riqueza – e com o combate aos vícios e às *más inclinações* que esse grupo traria das senzalas ou da sua condição de escravizado.

Em 1879, vigorava uma preocupação: o Império deveria indenizar os senhores por cada criança livre que a ele fosse entregue. Naquele

ano, as crianças livres nascidas de escravas completariam oito anos de idade. Caso os senhores as entregassem ao Estado causaria um "... colapso na organização financeira do Império, pois não só acarretaria a mobilização de enormes recursos para a indenização dos senhores, como não havia um número de associações que pudessem receber tal quantidade de crianças". (FONSECA, 2002, p. 73).

Mas contrapondo-se a essas expectativas, o relatório do Ministério da Agricultura de 1885, apresenta:

... do total de 403.827 de crianças apenas 113 foram entregues ao Estado mediante a indenização insignificante de 600\$000. Uma quantia insignificante, não chega a responder a 1% do número total de crianças nascidas livres de mãe escrava em todo o País. O que representa que essas crianças estiveram durante todo o período em que esteve em vigor a Lei 2040 praticamente nas mesmas condições que os trabalhadores escravos, sendo educadas sob os mesmos moldes. Ou seja, uma educação que transcorria no espaço privado, onde a atribuição dos senhores era de *criar*³ os menores sem nenhuma obrigação de prestar conta a respeito dessa criação. (FONSECA, 2002, p. 96-97).

Tomada como instrumento que possibilitaria a integração dos negros àquela sociedade em transformação, a educação dos *ingênuos*⁴ e dos libertos foi negligenciada e minimizada pelo Estado nas suas intenções e ações. Isso oportunizou aos que se serviam das prerrogativas da lei, durante o processo da Abolição da escravatura, manter os negros circunscritos ao mundo da produção (os futuros trabalhadores livres) e hierarquicamente no *lugar* e com as condições estabelecidas pelo regime escravocrata.

Não são poucos os procedimentos utilizados pelo Estado, que indicam o descaso com a educação dessa população: facultou aos interesses dos senhores, ao deixar brechas na lei⁵; fomentou a criação de asilos agrícolas para cuidar das crianças; equiparou os problemas das crianças livres nascidas de escravas aos das crianças desamparadas. Isso marca, de forma indelével, a história sócio-educacional da população negra, comprometendo, de modo tenaz, o

futuro das próximas gerações, excluindo-a assim da participação dos estratos ocupacionais e sociais mais elevados. Destarte, a omissão do Estado, no sentido de promover efetivamente a educação das crianças livres, nascidas de escravas, possibilitou, eficazmente, que o déficit educacional se consolidasse para os descendentes de africanos escravizados.

Tal procedimento demonstra a inexistência de propostas políticas orientadas no sentido de garantir efetivamente uma educação que preparasse os *ingênuos e os libertos* a gozarem da sua liberdade, quiçá da cidadania. O pouco interesse para se pensar e operacionalizar as questões de cunho educacional e social obstruiu bem como fragilizara as tentativas de mudança que viessem a "beneficiar" os ex-escravizados dentro daquela sociedade.

2. Os negros e a educação: transitando entre sentidos e significados

A transição do século XIX para o XX demarca profundas mudanças nas relações de trabalho e de produção, no que se refere aos valores sociais e as outras formas organizacionais da sociedade brasileira. Essa, naquele período, estava bastante motivada pelos anseios por modernização e, ao mesmo tempo, atrelada às estruturas sociais, políticas e econômicas arcaicas. No que tange aos os ex-escravizados, *vítimas* de um processo histórico de exclusão e abandono e compelidos a adequar-se a uma nova ordem social, continuaram a opera-

³ Ao criar os menores, os senhores não tinham obrigação de educá-los, isto é, uma educação no espaço público com a instrução elementar, preparando-os para a vida como pessoas livres. (FONSECA, 2002).

⁴ Terminologia herdada do direito romano; é a denominação atribuída às crianças livres nascidas de escravas. Para uma análise da aplicação dessa terminologia, ver Fonseca (2002).

⁵ No artigo 7º, parágrafo 1º da Lei do Ventre Livre, reza que os libertos ficariam "... sob a autoridade dos senhores de suas mães, que exercerão sobre elles o direito de patronos, e terão a obrigação de crea-los e trata-los, proporcionando-lhes sempre que for possível a instrução elementar". (grifos nossos). (FONSECA, 2002, p. 49).

cionalizar mecanismos de enfrentamento e de resistência para subsistir aos degredos da nova configuração social.

Neste contexto, a questão educacional constituiu-se em um *leitmotiv* para a comunidade negra. Ampliam-se a ação e o fortalecimento das organizações de protesto negro em várias regiões do país. Desencadeia-se um processo de mobilização política e educacional entre os negros, pois, como afirmam Cunha Júnior e Gomes (2003, p. 5): “As ações dos movimentos negros do início do século XX foram todas no sentido do incentivo à população afrodescendente para a educação. Os jornais da comunidade negra retratam estas campanhas.” Dessa forma, a preocupação com a questão educacional era propalada em jornais da imprensa negra paulista. Antunes Cunha, citado por Gonçalves e Silva, declara que: “... o jornalismo negro, real instrumento de luta dos afrodescendentes na primeira metade do século XX, tenha se constituído em fator importante na educação e desenvolvimento do povo negro ...” (CUNHA, 2000, *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000, p.140).

Imbuídos por demonstrar aos negros o caráter emancipatório que a educação teria nas suas vidas, os militantes das organizações negras utilizavam a imprensa escrita para divulgar a relevância da educação formal e conscientizá-los sobre a importância da participação efetiva nos cursos e de aprender a ler e escrever. Para eles, esses seriam procedimentos e estratégias que possibilitariam a integração dos negros na sociedade de classes. Na imprensa negra, os apelos cotidianos eram incisivos, no sentido de mobilizar e sensibilizar os negros para se educarem, evidenciando bem a firmeza com que se acreditava no valor da educação. Gonçalves e Silva sobre isso afirmam:

Em 1936, o jornal *Alvorada* apresenta matéria veemente quanto à necessidade de crianças e adultos saberem ler, escrever e contar. Ensina como proceder para se matricular em cursos. Dá conselhos no sentido de que se abra mão de horas de lazer ou descanso do trabalho, para adquirir ‘tão valioso instrumento’. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.142).

Outro aspecto a ser destacado também na imprensa negra da época é a sinonímia que se faz de “educação e cultura”. Os propugnadores da importância do acesso à educação apresentam locais e atividades, consideradas importantes para serem freqüentados e realizadas pelos negros, tais como: bibliotecas, conferências, teatros, representações teatrais, concertos musicais e outros. Segundo essa ótica, todo esse arsenal sociocultural contribuiria para a formação política e intelectual da comunidade negra.

É salutar destacar que tais preocupações e ações referentes à educação, naquela época, em que a maioria da população adulta negra era analfabeta, serviram de incentivo ao *domínio das letras* pelas entidades do movimento negro. Isso foi fundamental, porque fortaleceu o processo de reivindicações políticas, de combate ao preconceito e à discriminação racial e ainda potencializou o caráter emancipatório do ponto de vista da formação pessoal e político-social da comunidade negra. Além disso, notabilizou o compromisso que instituições negras assumiram naquele contexto histórico.

Vale a pena ainda salientarmos as críticas da imprensa negra em relação à forma com que os grupos escolares oficiais recebiam os negros. O artigo do militante Olímpio Moreira, publicado no jornal *a Voz da Raça*, em 17/02/1934, citado por Gonçalves e Silva, denuncia:

Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.143).

Historicamente foram implementadas medidas pelos diversos segmentos do movimento negro brasileiro para incentivar e proporcionar a educação do povo negro. Também é histórica a preocupação com o descaso com o qual a criança negra foi/é tratada na escola, delineando o veio racista e excludente, através do qual vai se estruturando essa instituição. Em verdade, a educação sempre foi uma das bandeiras de luta do

movimento negro. A ela foram e são atribuídos sentidos e utilidades diferenciadas. O movimento negro brasileiro, em momentos diversos, não tem dispensado da sua agenda política o significado crucial da educação. Essa, segundo Gonçalves, mencionado por Gonçalves e Silva, tem sido utilizada pelos segmentos das organizações negras, com plurais finalidades:

Ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhe oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2000, *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139).

Para bem compreendermos os sentidos da educação para as organizações negras, faz-se necessário enfrentar o *lugar* a que se submete o povo negro nas ações educativas da escola oficial. A educação formal proporcionada pela escola tem uma centralidade na vida dos indivíduos e, às vezes, é a partir dela que aqueles de famílias pobres e, em sua maioria negra, depositam a “esperança” de garantir um lugar no mercado de trabalho. Para Oliveira:

Um dos resultados concretos da passagem do indivíduo pela escola é a formação para o trabalho; neste sentido, as exigências do mercado se concentram na avaliação de dois tópicos: a qualidade da escola e o tempo de estudo. Destas variáveis surgem as diferenças básicas entre os currículos das pessoas que fracassam ou obtêm sucesso no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2001, p.12).

No entanto, se nos ativermos a avaliar as trajetórias escolares de crianças, jovens e adultos negros, perceberemos que a qualidade do ensino, o tempo passado na escola, a dinâmica e a organização escolar, dentre outras circunstâncias, não possibilitam que tais trajetórias sejam marcadas por uma adequação às demandas do mercado de trabalho. Além disso, deparamo-nos com uma escola, inserida num sistema educacional, que desvaloriza, denega e recalca

os valores, os conhecimentos, as manifestações sócio-culturais e religiosas da maioria dos sujeitos que nela estão presentes, determinando, às vezes, a evasão, a repetência e o “fracasso” desses sujeitos.

Por conta disso, na década 30, os militantes dos movimentos negros assumiram a responsabilidade pelo incremento de ações educacionais em prol da comunidade negra – por estarem atentos ao descaso do Estado para com a educação dos negros –, implementando várias iniciativas educacionais e tomando para si um problema que era nacional, mas ainda negligenciado pelo Estado. Souza (2003) demonstra, no seu trabalho de mestrado, *Ideologia Racial Brasileira, Movimento Negro no Rio de Janeiro e Educação Escolar*, que:

... dez organizações do movimento negro analisadas concordaram que a educação escolar tem um papel significativo na luta contra a discriminação e o preconceito racial em relação à população negra e/ou afrodescendente, e atuaram, de alguma forma, em prol de uma educação formal menos discriminatória”. (SOUZA, 2003, p.2).

Já na década de 40 e início dos anos 50, um momento marcado por mudanças sociais e políticas na sociedade brasileira⁶, as organizações negras ampliam as demandas do ponto de vista sócio educacional e político da comunidade negra. Daquele momento, destacamos a atuação do Teatro Experimental do Negro - TEN, liderado por Abdias Nascimento, que continua a promover dentro da comunidade negra ações em que a questão da educação é primordial, haja vista ainda se ter um grande número de negros com baixa escolarização.

Ampliando as suas reivindicações, quanto aos níveis de ensino para a comunidade negra, o empenho das iniciativas centra-se no acesso aos níveis médio e superior. No projeto político do TEN havia uma cobrança ao Estado, quanto ao direito à educação. Cunha Júnior, Gomes e Santos (2003, p. 09) apontam: “A educação é indiscutivelmente dever do Estado. É direito dos

⁶ É um momento que diferentes forças políticas irão se unir para interferir na Constituição de 1946, quando temos um movimento em prol da democratização do país.

cidadãos”. Cientes da importância da implementação de ações, no campo educacional, foram elaborados outros encaminhamentos para a construção de subsídios políticos para a incrementação de políticas educacionais no âmbito do Estado voltadas para comunidade negra. As lideranças negras daquele contexto ampliam sua atuação política e “opõem-se” às iniciativas educacionais afastadas do Estado que deveria o seu promotor.

As décadas de 1960, 1970 e 1980 foram marcadas pelo surgimento de diversos grupos e associações do movimento negro (notadamente nos anos 70 e 80). Nesse contexto, o desenvolvimento de ações políticas, em torno das questões educacionais, compôs, de forma incisiva, as suas agenda políticas. Naquele momento, foi imprescindível notar que as práticas racistas e discriminatórias, operadas nos espaços escolares, continuaram a ser combatidas. Os militantes do movimento negro ampliaram, naquele período, atividades como seminários, debates, núcleos de estudo, cursos, palestras e conferências. Produziram materiais como jornais, cartilhas, cartazes, manifestos, livros paradigmáticos e intervieram junto ao poder público para aprovação e implementação de componentes curriculares sobre estudos africanos⁷.

Na década de 90, as organizações fortaleceram suas iniciativas em prol da escolarização, nos níveis fundamental e médio. Contudo, o empenho se concentra em forjar políticas públicas e ações governamentais que facilitem não só o acesso do povo negro à educação, mas assegurem inclusive a sua permanência e a divulgação de valores culturais das culturas negras através de práticas pedagógicas e de recursos didáticos. Com o novo milênio, estabelece-se mais uma pauta de busca de ações e políticas públicas para organizações negras e sociais: o acesso do povo negro ao nível superior e, por conseguinte, às instâncias profissionais que exigem esse nível de escolaridade. Esse segmento provoca um efetivo debate com outros segmentos da sociedade brasileira, sobretudo com o governo, a fim de que sejam forjadas ações e leis que favoreçam e facilitem o ingresso e a permanência do povo negro ao nível superior.

Diante disso, consideramos que demonstrar as trajetórias percorridas pela comunidade negra, no que se refere a sua inserção no campo educacional, significa compreendê-las sob a ótica da resistência, sob seus limites e suas especificidades, sob abnegação dos/as militantes. Esses, a partir dos arremedos conjunturais e estruturais, educaram e politizaram o seu povo, construindo referências que operacionalizam as ações das novas gerações.

3. Educação pluricultural e anti-discriminatória é uma outra história

Integrantes de movimentos sociais e negros, pesquisadores, professores negros e indígenas e de outros segmentos sociais, unidos às realidades e ações dos sujeitos sócio-culturais, têm traçado uma outra história da educação. Como formas de resistência, vêm criando possibilidades de uma educação pluricultural. Têm, inclusive, se posicionado em favor de mecanismos de superação do racismo, do sexismo e da discriminação no cotidiano escolar e nos outros segmentos da sociedade. Forjar políticas públicas, tão discutidas por Silva (2001), que favoreçam uma educação pluricultural e antidiscriminatória, caracterizada por Cavalleiro (2001), também tem sido pauta das diversas organizações negras e sociais.

Pesquisadores e experiências pedagógicas, também, em educação, apontam outros caminhos de elaboração de saberes e de superação dessa postura homogeneizante e discriminatória da escola. Mais ainda, salientam e fazem emergir a totalidade das várias dimensões humanas que compõem os sujeitos sócio-culturais envolvidos na prática escolar – alunos, professores e funcionários. Provocam também uma pedagogia que prime pela pluralidade que permeia a escola.

⁷ Na Bahia, em 8 agosto de 1983, o Conselho Estadual de Educação (CEE/BA), devido às pressões de segmentos do Movimento Negro, aprova a inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. (BOAVENTURA, 2003).

Permitem, inclusive, compreender a produção de saberes e os sujeitos sócio-culturais para além da escola. Nesse sentido, os diversos patrimônios culturais que circulam no ambiente escolar devem compor o currículo e todo o processo de ensino-aprendizagem. Reconhecem que os Quilombos Educacionais e a Educação Quilombola⁸ são pertinentes propostas de construção de conhecimento e de afirmação do legado cultural africano-brasileiro. Justificam, inclusive, a importância do resgate e da ressignificação das organizações negras, tais como irmandades, quilombos, terreiros, sociedades negras, grupos, fóruns, como expressão de resistência e de afirmação da identidade e do legado cultural afro-brasileiro e de superação do racismo.

Possibilitam, ainda, reconhecer outras instâncias, que extrapolam o ambiente escolar, os *Egbés*⁹, por exemplo, como espaços legítimos de construção e de partilha de conhecimentos e vivências, como expressão de preservação, de sustentação e de dinamização do legado africano-brasileiro. Todas essas vivências, pois, sinalizam aos outros segmentos sociais, culturais e políticos que é possível elaborar, não tão somente um projeto educacional, mas também um projeto social em que coexistam a igualdade e a diferença.

Nesse sentido, são elaboradas, em várias regiões do Brasil, inúmeras oportunidades de processos educacionais pluriculturais, pautadas na valorização da construção da identidade negra, apresentados por Silva. Na Bahia não faltam também experiências e projetos pedagógicos, embora insuficientes para atender ao contingente ainda alijado do direito à educação, que facilitem a afirmação da afrodescendência e o acesso à educação¹⁰.

Com o intuito de assegurar os valores africanos, foi criada a escola Mini Iyá Oba Biyi, do Ilê Axé Opô Afonjá, na década de 1970. Luz narra o surgimento desse projeto educacional:

... instaurou-se, no Brasil e, particularmente, na Bahia, a primeira experiência de educação pluricultural, inaugurando uma rica e complexa linguagem pedagógica, ancorada nos princípios e valores do patrimônio milenar africano, repos-

to e recriado no Brasil: o projeto piloto de educação pluricultural Mini Comunidade Oba Biyi, que se desenvolveu de 1976 a 1986.

Iyá Oba Biyi nos indica o grande desafio que se apresenta para nós educadores. De um lado, o “anel no dedo”, que significa as possibilidades de mobilidade social da população infanto-juvenil de descendência africana na sociedade oficial, e, de outro, Xangô, Orixá do fogo, que assegura a vida no àiyè, a expansão de linhagens, da existência concreta ininterrupta, filhos, descendência, ancestralidade, continuidade da comunalidade africano-brasileira, presença transatlântica dos valores culturais.

A proposição de uma educação no contexto desse desafio é promover uma linguagem pedagógica que estabeleça uma relação dinâmica entre os valores sócio-comunitários da tradição e os códigos da sociedade oficial, exigindo e assegurando nesta relação o direito à identidade própria. (LUZ, 2000, p. 161).

Hoje funciona, no Ilê Axé Opô Afonjá, a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos. Essas duas experiências constituem, em Salvador, exemplos históricos relevantes de uma educação pluricultural. Indicam também outras iniciativas que têm um currículo que prima pela diversidade, mas também reforça e valoriza o legado africano-brasileiro já no nível fundamental. Outros *Egbés* criam, continuamente, oportunidades para assegurar a manutenção das suas tradições e dos valores africano-brasileiros e que forjem iniciativas que facilitem o acesso à educação dos membros da comunidade.

As escolas das associações culturais, como aquelas criadas pelos blocos afros, tais como

⁸ Quilombos Educacionais são as diversas entidades negras, surgidas desde a década de 80, que se espalham por todo o Brasil. Organizam Cursos Pré-vestibulares, Reforço Escolar, Preparação para concursos, destinados à comunidade negra brasileira. Educação Quilombola é um projeto pedagógico que se realiza em comunidades remanescentes de quilombos, com experiências em várias partes do Brasil.

⁹ *Egbés* – em iorubá significa comunidades de asê, referindo-se aos terreiros de candomblé.

¹⁰ O Fórum de Quilombos Educacionais de Estado da Bahia, por exemplo, é constituído por 15 instituições que têm Cursos Pré-vestibulares para Jovens e Adultos Negros. E ainda há escolas e atividades culturais e educacionais em Terreiros e Blocos Afros.

Escola criativa do Olodum, Escola Mãe Hilda e o Projeto Pedagógico do Ilê Aiyê, o CEAFFRO, criado pela UFBA, através do CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais, são alguns exemplos de projetos educacionais que visam a colaborar efetivamente com a educação do negro em Salvador. Os Quilombos Educacionais, surgidos, desde a década de 80, também se inserem em possibilidades educacionais pertinentes, que não visam apenas à transmissão de conteúdos, o acúmulo de formação e a capacitação profissional da comunidade negra, mas também a construção da sua identidade negra, a preservação e a divulgação do acervo cultural e religioso africano-brasileiro. A pesquisadora Silva, ao analisar as iniciativas educativas que foram implementadas em Salvador, nas décadas de 1980 e 1990, afirma:

Paralelo às denúncias da existência de desigualdades raciais na educação, ao longo das décadas de 80 e 90, começaram a surgir iniciativas de desenvolvimento de projetos educativos buscando adotar perspectivas pluriculturais e anti-racistas. Em Salvador, assim como em outras cidades brasileiras, existem projetos educativos em andamento e estes são significativos da pressão que tem sido exercida, pelos Movimentos Negros e por outros segmentos da sociedade, para que haja, dentro do sistema educacional brasileiro, reconhecimento e respeito às diferenças étnicas e raciais existentes no interior da população. A reivindicação feita por tais projetos é que seja dado um outro tratamento à problemática racial na escola, pois, apesar de o Brasil ser uma sociedade multicultural e multirracial, o sistema de ensino ainda não adotou princípios pedagógicos coerentes com tal diversidade.

A presença de iniciativas da própria sociedade e, especificamente, dos Movimentos Negros, de realizar projetos educativos voltados para atender às reivindicações desse segmento é muito importante, e anuncia um fato novo no Brasil, que é a transformação das denúncias em ações de caráter autônomo e que se apóiam em organizações de caráter local. Embora seja recente o surgimento de demandas dos Movimentos Negros relacionadas à educação, tem aumentado muito o número de experiências desse tipo em todo Brasil, nas últimas décadas ... (SILVA, 1997, p. 135-136).

As experiências educacionais pluriculturais, estudos e pesquisas também têm apontado alguns desafios, decorrentes da visão estereotipada e homogeneizante, presentes na escola, que devem ser enfrentados, tais como: a inclusão de temáticas como cultura, raça/etnia, relações de gênero em sala de aula; estudos sobre os processos civilizatórios africanos e sobre as africanidades na sociedade brasileira; compreensão dos alunos como portadores e produtores de cultura e não apenas como sujeitos de aprendizagem; articulação da educação cidadania e raça em suas ações pedagógicas; debates sobre diversidade sócio-cultural; visibilização da construção da identidade étnico-racial do povo negro; elaboração de material didático; continuidade de análise do livro didático quanto à representação do negro e de gênero e revisão bibliográfica e de conceitos.

As experiências de educação pluricultural suscitam, pois, mudanças de currículos, de paradigmas e de procedimentos que contribuam para desconstruir a história da educação do negro no Brasil, pautada no recalque, na homogeneização, em abordagens, metodologias, projetos e práticas pedagógicas excludentes e racistas. Essa concepção pedagógica vem, certamente, elaborando uma outra história da escolarização e de educação do negro no Brasil, na qual não apenas o acesso seja o objeto da narrativa, mas também a permanência e a sua inclusão com todas as vicissitudes do que significa ser negro no Brasil, bem como do legado cultural africano-brasileiro.

Considerações Finais

Constatamos, com este trabalho, que, de fato, a nação brasileira tem uma dívida social efetiva com o povo negro, em relação aos direitos sociais, sobretudo no que se refere à educação. Como vimos, por um lado, a história do negro na educação é formada por *capítulos* de exclusão, desigualdade, preconceito e racismo.

Por outro, as organizações negras têm enfrentado esse *déficit*, por meio de diversos projetos pedagógicos e de estratégias, que forjam políticas públicas, as quais favoreçam uma re-

paração, através da implementação do Projeto de Políticas de Ações Afirmativas, que são as políticas compensatórias de caráter reparatório para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado, que oportunizem uma real, eficaz e efetiva democratização do sistema educacional (SILVÉRIO, 2002). Evidentemente, já há uma trajetória de lutas, resistências e conquistas de reconhecimento do direito à educação que compõe uma outra história da educação do negro no Brasil. As ações educativas, elaboradas pelas organizações negras, ainda denunciam a perversa e negativa realidade educacional do povo negro brasileiro e todo processo de legitimação da pedagogia excludente.

Certamente, há um outro *capítulo* que estamos construindo com pesquisas afins à questão educacional e outras áreas do conhecimento,

realizadas por pesquisadores(as) negros(as)¹¹. Já não somos tão somente objeto de pesquisa. Sempre soubemos *falar*, através das formas de resistências. Mas agora já temos *tradição científica*, ou seja, já temos uma história legitimada no âmbito das ciências.

Possivelmente, enquanto sociedade, construiremos um *capítulo*, em meio às tensões e conflitos, sobre o Projeto de Políticas de Ações Afirmativas, elaborado pelo governo brasileiro, e a Lei 10.639¹², em fase de implantação. Mais convictas ainda estamos de que as organizações negras continuarão a *fazer* uma outra história da educação do povo negro, apontando e traçando, para/com outros segmentos da sociedade brasileira, caminhos de superação do racismo na educação e para implementação de ações educativas que considerem a nossa história e nossos saberes.

REFERÊNCIAS

- BOAVENTURA, Edvaldo M. Estudos africanos na escola baiana: relato de uma experiência. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 12, n. 19, p.229-234, jan./jun., 2003.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CUNHA, Perses Maria Canellas da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999. p.71-77.
- FONSECA, Marcus Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim. *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: ANPED/Ação Educativa, 2001.
- FONSECA, Marcus Vinicius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JÚNIOR, Henrique; SANTOS, José Antonio. A educação dos afrodescendentes na visão dos movimentos negros. In: *XVI EPENN - ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE*. São Cristóvão: UFS, 2003. p. 1-10.

¹¹ Estamos nos remetendo à Associação Nacional de Pesquisadores, que já realizou três Congressos Brasileiros de Pesquisadores Negros, que objetivam fazer um balanço e difundir a produção desses pesquisadores. O primeiro foi realizado em Recife/Pe, no período de 22 a 25 de novembro de 2000; o segundo, no período de 25 a 29 de agosto de 2002, na cidade de São Carlos/SP; e o terceiro, de 06 a 10 de setembro, em São Luís/MA. O próximo congresso acontecerá na Bahia, em 2006, conforme deliberação do último congresso.

¹² Conforme Parecer, expresso na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como o regulamento da alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 10639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26A e 79B na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/03/2004).

GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. p.80-108.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, n. 15, p.134-158, set./dez. 2000.

LUZ, Narcimária do Patrocínio Correia. *Abebe: a criação de novos valores na educação*. Salvador: SECNEB, 2000.

MALHEIROS, Perdigão. *A escravidão no Brasil: ensaio político, jurídico e social*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, INL, [1867]1976. v.1, p.156.

MARCÍLIO, Maria Luíza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Fernand Braudel, 2005.

OLIVEIRA, Rachel de. *Preconceitos, discriminações e formação de professores: do proposto ao alcançado*. 2003. 194 f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2001.

ROMÃO, Jeruse. Educação democrática como política de reversão de educação racista. In: SABOIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. *Anais... SEMINÁRIOS REGIONAIS PREPARATÓRIOS PARA CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFÓBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001. p.339-359

SILVA, Ana Célia. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2000.

SILVA, Paula Cristina da. Educação pluricultural e anti-racista em Salvador: algumas experiências nos anos 80 e 90. In: *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador: Novos Toques / Programa A cor da Bahia, 1997. p.135-136.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2001. p. 63-74.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Sons negros e ruídos brancos. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG, 2002. p. 89-103.

SISS, Ahyas. A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações. In: REZENDE, Maria Alice (Org.). *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p. 59-68.

Recebido em 30.05.05
Aprovado em 08.08.05

CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: MOVIMENTOS E DOCUMENTOS

Thaís Cristina Rodrigues Tezani*

RESUMO

Este texto tem como objetivo divulgar os resultados de um estudo que buscou conhecer um pouco da história e dos paradigmas vividos pelo homem para se compreender a dinâmica desenvolvida pela sociedade no atendimento às pessoas com necessidades especiais. São acrescentados os fatos marcantes da educação e da educação especial nacional, fazendo uma revisão dos movimentos e documentos internacionais e nacionais que influenciaram o movimento inclusivo no Brasil, segundo o paradigma correspondente. O Paradigma da Exclusão que prevaleceu durante vários séculos se caracteriza por excluir totalmente do convívio social e educacional a pessoa com algum tipo de deficiência. O Paradigma da Institucionalização é marcado pelo confinamento da pessoa deficiente em asilos, conventos e hospitais psiquiátricos para o seu tratamento. O foco do Paradigma de Serviços está na modificação da pessoa especial para que esta se assemelhe aos demais cidadãos e, assim, possa ser integrada/inserida no convívio social. O Paradigma de Suportes estabelece que a sociedade necessita se reorganizar, visando à garantia do acesso ao convívio social de todos. O Paradigma da Inclusão pressupõe o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, com base nas devidas adaptações que são necessárias.

Palavras-chave: Paradigmas educacionais – Educação inclusiva – História da educação especial brasileira

ABSTRACT

CONSIDERATIONS ON THE HISTORY OF EDUCATION ESPECIAL IN BRAZIL: ACTIONS AND DOCUMENTS

This text has as objective to divulge the results of a study that sought to know a little of the history and of the paradigms lived by the man for if it comprehends the dynamics developed by the society in the assistance to people with special needs. To be added the education striking facts and of the national special

* Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia. Mestra e doutoranda em Educação, área de concentração: Fundamentos da Educação, na PPGE/CECH - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, SP. Professora da rede municipal e da Faculdade Fênix de Bauru, SP. Endereço para correspondência: Faculdade Fênix de Bauru, Rua Anhanguera 9-19, Vila Silva Pinto – 17013-190 Bauru-SP. E-mail: thaistezani@yahoo.com.br

education, doing a actions and international and national documents revision that influenced the inclusive action in Brazil, according to corresponding paradigm. The Exclusion Paradigm that prevailed during several centuries characterizes for excluding totally of the social and educational conviviality the person with some deficiency kind. The Institutionalization Paradigm is marked by the person's deficient confinement in asylums, convents and psychiatric hospitals for your treatment. The Services Paradigm focus is in the person's special modification so that this resembles to the too much citizens and, thus, can be integrate/insured in the social conviviality. The Supports Paradigm establishes that the society needs if it reorganizes, aiming at the access warranty to the social conviviality of all. The Inclusion Paradigm presupposes the specialized educational assistance in the teaching regular net for students with special educational needs, with base in the owed adaptations that are necessary.

Key words: Educational paradigms – Inclusive education – Brazilian special education history

Os processos para construção de um sistema educacional inclusivo

Ao longo da história foram sendo elaboradas formas de lidar com a pessoa diferente com base em concepções, crenças e valores, partilhados pelos membros da sociedade em cada período. Aplica-se o conceito de paradigma¹ a essas questões relativas ao tratamento do indivíduo diferente. Quando a sociedade passa a enfatizar outro paradigma não significa que o anterior deixou de existir; ele ainda existe, mas com menor intensidade.

O pensar e o agir do homem em sociedade alteram-se de acordo com as condições sócio-históricas, que acompanham a trajetória de cada período na história mundial (COSTA, 1997), variando, então, a concepção de pessoa com necessidade educacional especial e o tratamento dado a ela. No Ocidente, predominou por vários séculos a segregação, a discriminação, a indiferença, em diferentes condições e momentos, tema este discutido por Mazzotta (1996), Januzzi (1992), Bueno (1993), Mendes (2000; 2001a/b; 2002), Aranha (1994; 2000; 2001), Brasil (2000), Akashi e Dakuzaku (2001).

O estudo tem como uma das referências básicas o conjunto de documentos produzidos pelo Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Especial, sob o título geral: “Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2000), o qual confirma a relevância de conhecer a perspectiva histórica para entender o momento atual, pois “para compreender mais amplamente esse processo histórico há que se conhecer os muitos caminhos já trilhados pelo homem ocidental em sua relação com a parcela da população constituída pelas pessoas com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2000, p. 7).

Para Akashi e Dakuzaku (2001, p. 46), a história da pessoa especial no Brasil é marcada pela exclusão, que se apresenta de diferentes formas e varia conforme “o lugar, o tempo e o momento histórico: desde o infanticídio, o abandono, o exílio, o esmolar, o assistencialismo, o paternalismo, a internação e o asilamento até a solicitação da participação social, porém sem as reais condições que permitem a integração.”

Ao realizar uma abordagem tão ampla, envolvendo povos e séculos tão diversos, tem-se consciência da fragilidade das concepções as-

¹ Considera-se paradigma o conjunto de crenças, técnicas, valores e opiniões utilizados pelos seres de uma determinada sociedade, em uma determinada época. “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham” (KUHN, 1992, p. 219).

sumidas. No entanto, algumas concepções predominam, o que permite para o objetivo do estudo agrupá-las.

O Paradigma da Exclusão

O Paradigma da Exclusão se caracteriza por excluir totalmente do convívio social e educacional a pessoa com algum tipo de deficiência.

Na Antigüidade (dos primórdios ao século IV), segundo Aranha (1989), Cambi (1999), Brasil (2000) e Manacorda (2002), os grupos sociais estavam divididos em aristocracias; que detinham o poder e a população, que se caracterizava por péssimas condições de vida. A economia estava baseada na agricultura, na pecuária, no artesanato e no comércio, visando ao enriquecimento da aristocracia, havendo lutas pela propriedade de terra e a exploração do sistema escravista.

Os processos educativos, de acordo com Manacorda (2002), eram divididos segundo as classes sociais. Havia a escola do pensar/falar e a escola do agir: a primeira encarregava-se de preparar para a política através da oralidade, e a segunda para a guerra, usando habilidades corporais e a força física. A educação “se organizava em torno dos valores da força e da persuasão, da excelência física e espiritual, das armas e das palavras” (CAMBI, 1999, p. 50), excluindo totalmente as pessoas com algum tipo de deficiência, fossem estas físicas, motoras ou intelectuais, dos processos educacionais.

Werner Jaeger analisa em sua obra, *Paidéia*, toda a educação grega, afirmando que havia a valorização do corpo. Para ele, a valorização do corpo era percebida nas estátuas dos vencedores olímpicos e a “criação dos meninos” englobava o conjunto de exigências ideais, físicas e espirituais para realizar a formação espiritual consciente do homem apto ao convívio em sociedade, havendo “exaltada valorização do indivíduo” (JAEGER, 1936, p. 436).

Não há registro de nenhuma atenção educacional à pessoa especial, pois em uma época na qual a força física era necessária e valorizada, essas pessoas eram abandonadas para não

prejudicarem o grupo, devendo ser evitado o convívio, servindo apenas como diversão e/ou podendo ser até executadas.²

Na Idade Média européia (século V a XV), a economia caracteriza-se pelo comércio baseado na agricultura, na pecuária e no artesanato. Na organização social e política, há novos segmentos: o senhor, o servo e o clero católico. A sociedade se caracterizava por ser essencialmente agrária, auto-suficiente na atividade agrícola, no artesanato caseiro e o comércio local era considerado restrito (BRASIL, 2000).

Nessa época, era muito comum a hanseníase e, para banir a pessoa com esta doença do convívio social, foram criados leprosários, onde viviam confinadas (AKASHI; DAKUZAKU, 2001).

“A educação surge como instrumento para um fim considerado maior, a salvação da alma e a vida eterna” (ARANHA, 1989, p. 97). Deus é considerado o fundamento da ação e finalidade pedagógica. As pessoas diferentes não poderiam ser exterminadas, pois eram consideradas criaturas de Deus, mas continuavam excluídas do convívio social. Serviam como diversão para as camadas abastadas da sociedade da época, trabalhavam de bobo da corte, em circos, tabernas ou bordéis (AKASHI; DAKUZAKU, 2001).

O processo de declínio da Idade Média e início da Idade Moderna é caracterizado pelo surgimento da burguesia, evolução do comércio e das grandes navegações. A burguesia é a “classe que faz amadurecer princípios novos, novos valores e novos ideais: o individualismo, a liberdade, a produtividade” (CAMBI, 1999, p. 172).

Nesse momento histórico, a educação estava dividida em religiosa, para a formação do clero, e outra voltada para as necessidades locais (artesanato, guerra). A exclusão do processo educacional não era apenas da pessoa diferente, mas também das camadas populares, pois a educação formal era, na época, um privilégio para poucos. Para Manacorda (2002),

² Observa-se essa situação em algumas tribos indígenas brasileiras.

a educação tinha como método a intensa memorização e repetição em voz alta, dando pouca ênfase à escrita.

De acordo com Akashi e Dakuzaku (2001, p. 31), quem se opunha às normas estabelecidas pela aristocracia e pelo clero recebia punições, como o vazamento dos olhos e mutilações pelo corpo. De forma semelhante, a pessoa diferente era considerada “castigada”, pagando pecado por algum crime e separada do convívio social. Em outros casos, era considerada diabólica, pois acreditava-se que “corpo deformado significava ter a mente também deformada”. Viviam da compaixão das pessoas, recebendo esmolas, doações de alimentos e vestimentas. Separar do convívio social era um bem para a aristocracia e não para a pessoa diferente.

Com a Inquisição Católica, a pessoa diferente, aquele que discordasse das idéias e ordens da Igreja, sofria perseguições, torturas e, como última conseqüência, a morte. A pessoa diferente passa por um momento delicado, pois podia ser considerada herege ou endemoniada, fugindo da imagem e semelhança de Deus e, assim, sofrer com a perseguição, caça e extermínio (BRASIL, 2000).

Percebe-se, nesses momentos da história da humanidade, que o paradigma da exclusão sofre uma evolução; num primeiro momento, a pessoa diferente não é considerada ser humano, apenas criatura de Deus como um animal; num segundo momento, a concepção passa a ser metafísica, considerada como possuída pelo demônio.

No século XVII, com as novas descobertas no campo da Biologia, Medicina e Saúde, coloca-se a deficiência como origem orgânica, o que fomentou ações para o tratamento médico, como: remédios e medicamentos, o que foi classificado como tese da organicidade. No século XVIII, tal perspectiva proporcionou, mesmo que lentamente, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação, na qual o conceito de deficiência estava relacionado a causas naturais (BRASIL, 2000).

Para Mazzotta (1996, p. 16), até o século XVIII, “as noções a respeito da deficiência eram

basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado.”

Portanto, conclui-se que o Paradigma da Exclusão é caracterizado por impedir o convívio social e educacional da pessoa com necessidade especial, prevalecendo durante vários séculos. Com a perda de sua hegemonia, o Paradigma da Institucionalização se fortalece.

O Paradigma da Institucionalização

O Paradigma da Institucionalização se caracteriza por ser o primeiro paradigma formal a estabelecer uma relação entre a sociedade e a pessoa diferente. É marcado pelo confinamento da pessoa deficiente em asilos, conventos e hospitais psiquiátricos para o seu tratamento.

Para Aranha (2000), esse paradigma se caracteriza pelo princípio de que a pessoa com necessidade especial será melhor cuidada, se permanecer isolada e confinada em ambientes segregados, longe do convívio social, apenas em contato com seus semelhantes.

Jannuzzi (1992, p. 9), em seu levantamento histórico sobre a Educação Especial no Brasil, concluiu que esta foi “sendo o centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentira necessidade os segmentos da sociedade.” Para a autora, em 1600, em São Paulo, ainda no Brasil Colônia, surgiram instituições de atendimento à pessoa diferente, apontando que, no século XIX, “a educação popular, e muito menos a dos ‘deficientes mentais’, não era motivo de preocupação”, havendo registros de algumas iniciativas isoladas. (1992, p. 23)

Como exceção, há, entre os anos de 1835 e 1869, no Brasil, a preocupação do Império com os surdos, os mudos e os cegos. Assim, é criado o cargo de professor específico para esses alunos em 1835. Em 1854, cria-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1869, Benjamin

Constant assume a direção do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, posteriormente, recebe seu nome. A educação brasileira na época é acessível para poucos, mas as camadas populares começam a galgar seus espaços e que os alunos com necessidades especiais também buscam seu lugar no campo educacional (BRASIL, 2000). Para Mazzotta (1996, p. 28), esse momento, que abrange de 1854 a 1956, é classificado por “iniciativas oficiais e particulares isoladas”.

Cabe destacar os estudos feitos por Maria Montessori³, na Itália, que se interessou, inicialmente, pela educação de crianças especiais, ao realizar observações sobre psicologia infantil. A partir disso, escreveu uma obra extensa e espalhou seu método por todo o mundo, marcado pelo respeito às diferenças individuais e pela atividade do aluno, sendo este responsável também pela higiene e limpeza das salas de aula. É marcado pelo ensino individualizado, centrado na auto-educação.

Entre 1915 e 1943, há diversas inaugurações em várias partes do País: Instituto Nacional dos Surdos, em Laranjeiras-RJ, Instituto Rafael para Cegos, em Belo Horizonte, Sociedade Pestalozzi, em Canoas-RS. Na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo é criado o Pavilhão Fernadinho Simonsens, com classe de alfabetização para alunos hospitalizados; o Instituto Pestalozzi é fundado em Minas Gerais e há a inauguração de vários Institutos para Cegos: São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul e Ceará (BRASIL, 2000).

Para Mendes (2000), a sociedade começa a admitir que as pessoas especiais poderiam ser produtivas, se recebessem cuidados especiais (educação e treinamento); assim, surgiram, no contexto do século XX, algumas escolas especiais e centros de reabilitação.

O contexto da nova crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e do início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização (1920–1937) caracterizam a fase anterior e posterior à Revolução de 30.

No Período Vargas (1930-1945), o Brasil foi marcado pela relação entre educação e desen-

volvimento, pois já havia grande expansão do número de escolas para suprir a demanda populacional; porém, o crescimento quantitativo não garantiu a qualidade do ensino. Com o aumento do número de pessoas nas cidades, o governo tenta fixar o homem no campo, mas, para isso, seria necessária a reformulação da educação, visando ao ensino técnico rural. Esse contexto é caracterizado também pelo modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização (1937-1955).

Para Romanelli (1978), entre 1946 e 1961, há a votação da Constituição e da Lei 4.024/61, que fixam as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional, que é marcada por conflitos ideológicos de esquerda e de direita e a oposição entre escola pública e privada. Com a Lei acentua-se a discussão em relação à educação popular, métodos pedagógicos, alfabetização (BUFFA, 1989; PAIVA, 1984; CURY, 1985).

A referida Lei (BRASIL, 1961) estabelece, no Título X, o princípio de integração, no qual a educação dos excepcionais se enquadra no sistema geral de educação, garantindo a integração em comunidade e prevendo o apoio financeiro. A educação dos alunos com necessidades especiais deveria ser articulada ao sistema comum de ensino, visando ao princípio da integração dos alunos com a comunidade. Em 1962, surge o Primeiro Plano Nacional de Educação.

Sobre a Educação Especial na época destaca-se que, em 1942, há a edição da primeira Revista Brasileira para Cegos e, como consequência, em 1946, é criada a Fundação para o Livro do Cego, objetivando a divulgação de livros em Braile no País. Com isso, em 1949, através da Portaria Ministerial nº 504, o Governo garante a distribuição gratuita de livros em Braile. E, em 1954, é fundada, no Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

³ Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, católica fervorosa, iniciou seus estudos misturando o espírito científico com misticismo. Estuda, inicialmente, crianças com necessidades educacionais especiais; depois, desenvolve um método de ensino para todas as crianças. Em 1907, abre, na Itália, um espaço para atender aos filhos de operários, conhecida como a Casa de Bambini (ARANHA, 1989).

O século XX acentua o declínio do Paradigma da Exclusão, fortalecendo o Paradigma da Institucionalização.

Por volta de 1960, em vários países e no Brasil, o Paradigma da Institucionalização começa a ser repensado: a crítica que se faz é que esse modelo não proporciona nem favorece a preparação da pessoa com necessidade especial para o convívio em sociedade, enquanto o custo de uma pessoa institucionalizada é cada vez mais alto.

Outro aspecto que favoreceu a perda da hegemonia deste Paradigma são os movimentos em prol dos direitos humanos que se fortalecem. Para Bobbio (1992, p. 5), a luta pela garantia dos direitos humanos tem provocado inúmeros debates e constantes indagações, pois “os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e as transformações das condições de vida que essas lutas produzem.”

A década de 1960 foi decisiva e marcante para o declínio do Paradigma da Institucionalização, iniciando as propostas de desinstitucionalização e normalização.⁴ Nessa perspectiva, pensa-se na introdução da pessoa com necessidade especial na sociedade, “procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal” (BRASIL, 2000, p. 16).

Segundo Mendes (2001b), a década de 1960 é relevante por apresentar avanço científico na comprovação das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com a economia mundial abalada, manter programas de segregação tinha um custo alto, se tornando inviável. Passou-se a analisar que a pessoa com necessidade especial poderia realizar serviços à comunidade, fortalecendo sua integração e contribuindo para a economia capitalista (ARANHA, 1994).

Como conseqüência das propostas de superação do Paradigma da Institucionalização, iniciam-se as idéias de Normalização, fomentando o conceito de integração, ou seja, a pessoa com necessidade especial deve estar inserida ou integrada no convívio social. “Na década de 60 e

70, houve um grande movimento para retirar pessoas com deficiências das grandes instituições e reinseri-las na comunidade, que se configurou no movimento de desinstitucionalização” (MENDES, 2001b, p. 6).

O Paradigma da Institucionalização perde sua hegemonia, proporcionando o surgimento do Paradigma de Serviços, pois, para que a pessoa especial pudesse se adequar/modificar para viver em sociedade, é necessário que se ofereçam serviços e recursos favoráveis ao princípio da integração.

O Paradigma de Serviços

Com a perda da hegemonia do Paradigma da Institucionalização, o Paradigma de Serviços emerge devido às idéias de normalização e ao conceito de integração. O foco deste paradigma está em modificar a pessoa especial para que esta se assemelhe aos demais cidadãos e, assim, possa ser integrada/inserida no convívio social. A mudança deveria ocorrer na pessoa diferente e para isso cabe à sociedade oferecer os serviços e os recursos necessários (BRASIL, 2000).

O Paradigma de Serviços se caracteriza por três etapas: *primeira* – avaliação feita por uma equipe de profissionais que especifiquem o que deve ser modificado na vida do sujeito, para torná-lo o mais próximo da normalidade; *segunda* – a equipe passa a intervir e oferecer atendimento, de acordo com os resultados da avaliação realizada; e *terceira* – encaminhamento da pessoa com necessidade especial para a vida na comunidade (BRASIL, 2000).

Para Aranha (2000), o Paradigma de Serviços se baseia no pressuposto de que a pessoa com necessidade especial tem o direito de convívio em sociedade, mas desde que esteja preparada para tal. Esse Paradigma se ajusta para os que conseguiam se adaptar, deixando muitos excluídos.

⁴ Percebe-se esse movimento também na luta contra os manicômios.

Alguns movimentos marcaram o Paradigma de Serviços, como, no final dos anos 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, a Campanha Nacional de Educação de Cegos; são criados: Centro de Reabilitação de Cegos no Brasil, Federação Nacional das APAEs, Secretaria de Educação Especial e Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais.

No período, em que o Paradigma de Serviços é emergente, há, no Brasil, o contexto da crise do modelo nacional-desenvolvimentista, iniciado em 1930 e falido no final da década de 70, da industrialização e da implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico, que pode ser dividido em dois períodos: o período anterior ao golpe de 1964 (democracia restrita, 1945-1964) e o período posterior ao golpe (período militar, 1964-1985).

A política educacional dos governos militares resultou em alguns avanços em nível de normas para o campo da educação especial. Por outro lado, houve falta de recursos humanos e materiais para manter com qualidade os oito anos de obrigatoriedade de ensino, formação de um exército de reserva com mão-de-obra barata, preparação das elites para o vestibular, afirmação do sistema dual de ensino, privatização do ensino nos moldes empresariais e não-pedagógicos, aumento na criação de cursos superiores. Essas políticas educacionais enfatizaram o aspecto administrativo da educação, promovendo avanços quantitativos e técnicos, esquecendo-se da qualidade do ensino e da formação integral do aluno (ARANHA, 1989, MENDES, 2000; 2001b).

As associações Sociedade Pestalozzi, AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa), APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional) passaram a enfatizar a questão educacional da pessoa diferente.

No Parecer nº 252, de 1969, fica estabelecido que o Curso de Pedagogia poderá ter, dentre suas habilitações, a Educação Especial. A Lei 5.692/71⁵ estabeleceu a obrigatoriedade de oito anos de escolarização, “resultante da fusão do ensino primário com o ginasial” (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2002, p. 35), e acabou com

o exame de admissão. A escola profissional passa a ser o resultado da soma da escola secundária e técnica, ficando estabelecido o princípio da continuidade e terminalidade. Estabelece-se, no seu Artigo 9, o tratamento especial aos excepcionais (física, mental, superdotados), sendo que a educação oferecida a eles deveria ser especial.

Até aquele momento, a legislação nacional garantia o princípio da integração social, mas não estabelecia os princípios da inclusão educacional.

Na década de 1970 é criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi. O Ofício nº 93/71 extingue as Campanhas de Educação Especial e sugere que se realize um programa integrado de assistência a todos os excepcionais e é estudado um currículo para formação de profissionais em nível universitário. Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial e, no ano seguinte, o Parecer nº 3.763/74 dispõe sobre o tratamento especial para o aluno cego no exame vestibular. Em 1977, a Portaria Interministerial nº 477 (MEC) estabelece as diretrizes de ensino para o atendimento integrado dos excepcionais no sistema regular de ensino e em instituições especializadas com assistência médico-psicossocial. Em 1979, o Plano Nacional de Educação Especial estabelece diretrizes para ação na área (BRASIL, 2000).

O processo de normalização foi amplamente criticado, pois não é possível que a pessoa com necessidade especial seja igual aos outros; seria descaracterizá-la como pessoa. Esse paradigma propõe a substituição da expressão “alunos excepcionais” por “alunos portadores de necessidades especiais” (BUENO, 1993).

O Paradigma de Serviços que, desde o início da sua implementação, foi amplamente criticado pela comunidade científica, pelas associações e pelos órgãos de representação das pessoas com necessidades especiais, por

⁵ Em 1971, foi aprovada a Lei 5.692/71, que estabelece apenas as diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus e não para a educação nacional; assim, é considerada apenas Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus.

acreditarem que não seja possível modificar a pessoa especial para que esta seja considerada normal; desta forma perde sua hegemonia para o Paradigma de Suportes.

O Paradigma de Suportes

Com o declínio do Paradigma de Serviços, emerge o Paradigma de Suportes: ao constatar que os serviços de avaliação e de capacitação não garantiram o convívio da pessoa com necessidade especial na sociedade; percebeu-se que a sociedade necessita se reorganizar, visando à garantia do acesso ao convívio social de todos.

Ao comparar o Paradigma de Serviços com o Paradigma de Suportes, analisa-se que, no primeiro, o foco é a pessoa com deficiência e o desenvolvimento de serviços junto a ele, para que desenvolva suas competências e habilidades; no segundo, o foco é a sociedade e o desenvolvimento de ações para o acolhimento e a construção de uma sociedade inclusiva, acolhedora.

Para garantir essa convivência, “se desenvolveu o processo de disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade” (BRASIL, 2000, p. 18).

Aranha (2001) afirma que a hegemonia do Paradigma de Suportes proporcionou o movimento de inclusão social, necessário por garantir uma estrutura de base para que o processo de inclusão ocorra como apoio físico, pessoal, material, técnico e social.

Inclusão e integração partem do mesmo pressuposto: a pessoa com necessidade especial tem direito de acesso aos espaços da vida em sociedade, com igualdade e respeito. O Paradigma de Serviços norteia a idéia de integração, ou seja, investe-se na promoção de mudanças no sentido de normalizar a pessoa com necessidade especial, atuando na família, na escola e na comunidade. Já a inclusão requer muito mais que suportes e serviços; necessita de mudança de postura e ações.

Em 1981, a Resolução nº 2 do Conselho Federal de Educação aumenta os prazos para conclusão dos cursos de graduação aos alunos com deficiências e a Secretaria de Educação Especial passa a ser um órgão que visa à criação e à coordenação de políticas voltadas para as pessoas com deficiências. Há, nessa década, o lançamento, em todo o País, da Revista Integração, que oferece artigos sobre educação especial.

Para Mazzotta (1996), esses paradigmas (serviços e suportes) abrangem o período de 1957 a 1993, no qual há iniciativas oficiais de âmbito nacional.

O Paradigma de Suportes está presente na atualidade, mas o Paradigma da Inclusão se fortalece. A educação inclusiva está baseada em práticas educacionais resultantes do movimento de inclusão social, tendo, como pressuposto, a democracia, a diversidade, a aceitação e a cidadania (MENDES, 2002).

O Paradigma da Inclusão

Entende-se como Paradigma da Inclusão o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, com base nas adaptações que se fizerem necessárias.

Há, na história da educação brasileira, alguns fatos isolados, exceções, que indicam o Paradigma da Inclusão (BRASIL, 2000):

- em 1910, três cegos que estudaram no Instituto Benjamin Constant ingressam na Faculdade de Direito de São Paulo e, em 1915, se formam.
- em 1933, a Comissão do Ensino Secundário do Conselho Nacional de Educação autoriza a matrícula de um aluno cego no ensino regular, na cidade de Curitiba. Dez anos depois, a mesma Comissão autoriza um aluno cego a se matricular na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
- no início da década de 50, surge, a título experimental, a primeira classe integrada com alunos cegos no ensino regular, que

havam concluído o curso ginásial no Instituto Benjamim Constant. Os cegos, mediante Portaria Ministerial nº 12, ganharam o direito de acesso aos cursos universitários.

- em São Paulo, em 1957, é realizada a integração de alunos com deficiências físicas no ensino regular.
- a partir de 1958, há investimentos técnico-financeiros nas secretarias de educação e instituições especializadas, advindos do Ministério da Educação, estimulando campanhas nacionais para a educação das pessoas especiais (JANNUZZI, 1992).

A educação inclusiva, no Brasil, está embasada nos seguintes documentos oficiais:

- Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90).
- Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990).
- Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais (BRASIL, 1997a).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (BRASIL, 1996, art. 58 e 59).
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino (BRASIL, 1997).
- Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, conhecido como os “Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial”(BRASIL, 1998).
- Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b).
- Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica (Resolução nº. 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).

Vários autores, como Cury (2002), Demo (1997), Ferreira (1998), Mantoan (2003), Souza e Prieto (2002) discutem sobre a inclusão a

partir da legislação vigente. Para Cury (2002, p. 5), a legislação insiste em dois pontos: a igualdade e a diversidade, favorecendo, assim, a “inclusão democrática.”

Para Minto (2002, p. 36), a legislação educacional tem avançado no que se refere à educação do aluno especial, ao considerar a educação especial como “uma modalidade de educação escolar a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para as pessoas com necessidades educativas especiais.”

Interpretando o paradigma emergente: a educação inclusiva

Percebe-se, com os movimentos e documentos na área educacional, que há uma mudança de paradigma. O paradigma emergente é o da inclusão, da igualdade de direitos na busca por uma sociedade e uma escola mais justa.

Entendemos que ora a lei é resultado da luta pelos direitos, ora discrimina, ora necessita de ajustes. Acreditamos, portanto, que os movimentos sociais, as leis, os programas, as comissões e os conselhos fazem parte de um processo de construção e exercício da cidadania na garantia dos direitos humanos. Sabemos que, para assegurar a integração da pessoa com deficiência na sociedade, mais do que simples legislação são importantes mudanças concretas de atitudes (AKASHI; DAKUZAKU, 2001, p. 48).

Para Demo (1993, p. 33), a educação deve levar ao aprender a aprender⁶, na qual a habilidade de ler, interpretar sua realidade e a capacidade de atualização são constantes. Propõe a pesquisa como princípio educativo, pois “tem como finalidade principal dotar a pessoa da capacidade de pensar crítica e criativamente, e de manter-se em estado de ininterrupto de atualização.”

É necessária a formação de competências cognitivas e sociais da população; sendo esta

⁶ De acordo com o Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional para o século XXI (DÉLORS, 2000, p. 49) a educação brasileira tem como alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

capaz de compreender e pensar de forma abstrata e analítica, com “flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas, bem como formação de competências sociais como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação” (DEMO, 1993, p. 24).

A inclusão não é apenas um processo escolar, mas o reflexo de algo mais amplo: a inclusão social. Vive-se na “era dos direitos”, como lembra Bobbio (1992), e esta proporciona um movimento contínuo de aceitação do outro enquanto pessoa. “O respeito ganha um significado mais amplo quando se realiza como respeito mútuo: ao dever de respeitar o outro, articular-se o direito de ser respeitado. O respeito mútuo tem sua significação ampliada no conceito de solidariedade” (BRASIL, 2001, p. 26a).

Incluir alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular não é apenas garantir que estes freqüentem a escola, mas proporcionar-lhes o desenvolvimento de potencialidades, quebra de antigos paradigmas, superação de obstáculos, buscando construir um ambiente escolar adaptado para as suas necessidades, formando uma comunidade escolar inclusiva.

Segundo Cury (2002, p. 12), é importante ressaltar que a defesa da igualdade de direitos é princípio para a busca da cidadania, pois “os alunos com necessidades especiais têm cidadania plena na escola comum e nas salas comuns.” O aparato legal fornecido atualmente no País está em consonância com a situação mundial e social na busca por igualdades de direitos. Cabe ressaltar que a garantia legal da educação inclusiva é necessária, mas dependerá, entre outros fatores, da mudança de paradigma.

Em síntese, a tendência atual do ensino do aluno com necessidade educacional especial é, então, conforme todos os movimentos e documentos mencionados, sua inclusão no ensino regular, de acordo com as suas necessidades e havendo possibilidades de adaptações.

A trajetória histórica da pessoa com deficiência mostra-nos que o caminho percorrido na conquista dos direitos humanos é um processo em constante construção. E sabemos que em uma sociedade como a brasileira, com desigualdades sociais e econômicas, a promoção dos direitos humanos será mais viável se a solução dos problemas estruturais forem objetos de políticas governamentais (AKASHI; DAKUZAKU, 2001, p. 44).

REFERÊNCIAS

- AKASHI, Lucy T. e DAKUZAKU, Regina Y. Pessoas com deficiência: direitos e deveres. In: FELICIDADE, Norma (org). *Caminhos da cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos*. São Carlos: EdUFSCar, 2001. p. 29-50.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. A inclusão social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, p. 63-70, jan./ago.1994.
- _____. *A implantação e implementação de ações e serviços de educação especial inclusiva no município de Vargem Grande Paulista*. Disponível em: <www.entreamigos.com.br>. Acesso em: 17 nov. 2000.
- _____. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 160-176, mar. 2001.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Justiça / Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1997.
- _____. Lei Federal nº 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.
- _____. Lei nº 4.024/61. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Diário Oficial, 21 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692/71. *Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus*. Brasília, DF: Diário Oficial, 12 ago. de 1971.

_____. Lei nº 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Parecer nº 17. *Diretrizes nacionais para a educação especial, na educação básica*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Parecer nº 04/2002. *Recomendações ao Conselho Nacional de Educação: tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência*. Brasília, DF: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação, 2002.

_____. *Plano nacional de educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 2001.

_____. *Projeto escola viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2000.

BUENO, José Geraldo S. *Educação especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

BUFFA, Ester. O conflito centralização / descentralização na discussão da LDB (Lei 4024/61). *Cadernos ANPEd*, Brasília, DF, n. 2, 1989. p. 15-21.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed.UNESP, 1999.

COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *A nova L.D.B.: ranços e avanços*. Campinas: Papyrus, 1997.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova L.D.B. e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 1-7, set. 1998.

JAERGER, Werner. *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes, 1936.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Debates, 1992.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva*. (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil). São Carlos: UFSCar, 2000. mimeo.

_____. *Bases legais da educação especial no Brasil*. (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil). São Carlos: UFSCar, 2001. mimeo.

_____. *Raízes históricas da educação inclusiva*. (texto produzido para o Seminário Avançado sobre Educação Inclusiva). Marília: UNESP, 2001. mimeo.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina S.; MARINS, Simone C. F. (orgs.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MINTO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação - MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone (orgs.). *Escola inclusiva*. São Carlos: Ed.UFSCar, 2002. p.11-39.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. O ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1984.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil: 1930-73*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SOUZA, Sandra Zákia L.; PRIETO, Rosângela G. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. p.123-136.

UNESCO, Organização das Nações Unidas. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien: Tailândia, 1990.

Recebido em 08.11.04
Aprovado em 08.08.05

A MEDIAÇÃO DIDÁTICA NA HISTÓRIA DAS PEDAGOGIAS BRASILEIRAS

Cristina d'Ávila *

Minha mãe achava o estudo
A coisa mais fina do mundo.

Não é.

A coisa mais fina do mundo
É o sentimento.

(Adélia Prado)

RESUMO

Com este artigo pretendemos discutir a natureza da mediação didática no seio das pedagogias que compuseram o cenário educacional brasileiro desde a chegada da Companhia de Jesus no séc. XVI até os dias atuais. Trazemos à baila as características da pedagogia jesuítica, da pedagogia nova, tecnicista, freireana, histórico-crítica e construtivista, enfatizando em cada uma das tendências pedagógicas apresentadas o tipo de mediação didática mais marcante, seja através do mestre (como na pedagogia jesuítica), dos meios (como na tecnopedagogia), dentre outros. A compreensão dessas tendências se dá *par e passo* à análise do quadro didático-pedagógico que se descortina atualmente no contexto escolar. Concluímos pela possibilidade de construção de uma síntese superadora das tendências apresentadas, tendo em vista uma prática pedagógica mais criativa, prazerosa e construtiva, sem que para isso precisemos abrir mão do conteúdo sistematizado e da autoria docente.

Palavras-chave: Mediação didática – Teorias pedagógicas – Trabalho docente

ABSTRACT

DIDACTIC MEDIATION IN THE HISTORY OF BRAZILIAN PEDAGOGIES

This paper aims at discussing the nature of didactic mediation within the pedagogical tendencies which have composed the Brazilian educational scene from the Jesuits arrival on the sixteenth century up to our days. We make clear the characteristics of all: the Jesuits' pedagogy, the new pedagogy, the technical one, as well as those inspired from Paulo Freire, and from the historic-critical and constructivist epistemologies. We stress in each of the pedagogical

* Doutora em Educação pela UFBA, com estágio doutoral na Université de Montréal, Canadá. Professora adjunta da Faculdade de Educação – FACED/UFBA. Professora adjunta do Departamento de Educação Campus I e do Mestrado em Educação e Contemporaneidade – UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: cmdtm@terra.com.br

tendencies the most important type of didactic mediation, through the teacher (in the Jesuits' pedagogy), through means (technical pedagogy) and so on. We present these pedagogical tendencies at the light of the present didactic and pedagogic context within Brazilian schools. We conclude to the possibility of a unifying synthesis of all presented tendencies, aiming at a more creative, pleasurable and constructive pedagogical practice, without denying systematized content and authorship.

Keywords: Didactic mediation – Pedagogical theories – Teacher's practices

Introdução

O olhar sobre a mediação didática docente sob ângulos distintos, consubstanciado em práticas pedagógicas que vigoraram na história da educação brasileira, levou-me a desenvolver o presente artigo. A análise histórica do fenômeno educativo e, no seu seio, da mediação didática docente, permitiu articulações necessárias à compreensão deste olhar múltiplo e, ao mesmo tempo, integrado, do que vivenciamos como processo educacional no Brasil, mormente a partir dos estudos das teorias de maior expressão na nossa história.

A opção por iniciar este artigo com a Pedagogia Tradicional Jesuítica está em ter sido esta pedagogia a que primeiro se estabeleceu, no Brasil, como modelo formal de ensino, oferecendo, assim, as balizas fundamentais que fariam evocar, posteriormente, suas próprias críticas e o nascedouro de outras teorias pedagógicas. A concepção de mediação didática docente que temos hoje é, sem dúvida e também, resultado do que se viveu e se herdou desta pedagogia.

A pedagogia da Escola Nova se colocou como eixo importante na compreensão deste processo, tendo representado influência significativa nos rumos da educação nacional. Nesta, a mediação didática docente, como se poderá verificar do capítulo que se segue, se dialetiza na relação com o educando, onde o professor deixa de ser o detentor absoluto do saber – como na pedagogia tradicional – e passa a constituir-se em orientador da aprendizagem.

A Tecnopedagogia também se insere no movimento histórico da educação no Brasil, num

difícil momento de silêncio político e obscurantismo educacional. Nesta, a mediação didática docente é eclipsada em nome dos meios tecnológicos, que davam o tom desta pedagogia.

Era preciso, em pleno regime militar, respirar um pouco da esperança perdida, incluindo, na compreensão do fenômeno educativo e na eclosão de um pensamento pedagógico coeso, o componente social e político, banido deste processo desde o início dos anos de 1960. Assim, as pedagogias de cunho sociopolítico se imiscuíram no processo educacional brasileiro, como possibilidade de luta e transformação contra o que se instituíra como poder. Paulo Freire concede a abertura da porta com a elaboração do seu ideário pedagógico que, por força do exílio a que se submetera, havia de se tornar realidade fora do país. O professor haveria de ser um mediador político que, além de ensinar, a partir da vivência concreta dos educandos, proporcionaria a elaboração do pensamento crítico e da conscientização política, necessários à transformação social.

A pedagogia histórico-crítica surge como oposição às vertentes tradicionais e da Escola Nova, bem como crítica ao ideário freireano. Nesta, o professor é responsável por uma mediação de natureza também sociopolítica, com o acento muito mais evidente na transmissão de conteúdos de caráter universal — expediente este que deveria constituir-se em ferramenta necessária às lutas pela transformação das estruturas sociais do país.

Com a teoria construtivista e a socioconstrutivista, veremos como a mediação didática volta o eixo para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo

do educando – como se fazia no período em que vicejou a Escola Nova. O professor, nesta tendência, volta os olhos, efetivamente, à aprendizagem significativa do conhecimento e à capacidade de construção e reconstrução de saberes pelo educando. O professor é um mediador de saberes ressignificados e reconstruídos pelos educandos. A mediação didática não se resume à transmissão do conhecimento elaborado, mas às possibilidades de reelaboração deste pelos educandos, que haverão de imprimir-lhe significação pessoal.

É este o panorama que se pretende descortinar no corpo deste artigo.

1. A pedagogia Jesuítica e a mediação do mestre

A volta entusiasta à antigüidade clássica marcava a Renascença. Após o período das trevas da Idade Média, Grécia e Roma retomaram seus postos como fontes de beleza humana imortal. Ao seu lado renascia também a pedagogia dos seus mais célebres educadores. As citações dos grandes clássicos fervilhavam: ao lado da retórica de Aristóteles se afigurava o *De oratore* de Cícero. Plutarco e Sêneca figuravam como moralistas preconizadores de um ideal humano quase cristão. Finalmente, *Quintiliano* encarnava, no século XVI, a pedagogia romana.

A Companhia de Jesus imprimia, nesse período, uma pedagogia de cunho tradicionalista e clássico. Sobretudo no que se refere ao ensino das humanidades, a força da antigüidade clássica suplantou a tradição escolar da Idade Média, que conservara a filosofia e a teologia como primados. Os séculos XIV e XV assistiam à decadência visível da escolástica que atingira seu apogeu no século XIII. Entretanto, nos primeiros anos do século XVI, a restauração da síntese clássica do pensamento medieval começava a se configurar.

É na *Ratio Studiorum* (plano curricular jesuítico, publicado em 1599) que iremos visualizar com clareza a mediação do mestre. Em que

pese a importância conferida aos conteúdos clássicos, o preciosismo da *Ratio* estava na metodologia de ensino.

A mediação didática não se resumia à transmissão dos conhecimentos. Os jesuítas tomavam esse processo como ponto de partida numa prática pedagógica onde a exercitação e a transferência de conhecimentos estavam perfeitamente associadas. A aula se iniciava pela preleção, ou *prelectio*, que consistia numa lição antecipada, ou seja, numa explicação do que o aluno deveria estudar.

Nas classes elementares de gramática, o processo de ensino constituía-se de explicações sobre o texto, esclarecimentos sobre o vocabulário quanto à propriedade dos termos, ao sentido das metáforas, à gramática, à ordem e conexão das palavras.

Chamava-se *eruditio* o estudo mais aprofundado e complexo do conteúdo ministrado mediante o conhecimento das *realia* indispensáveis, ou conhecimentos positivos, em outras palavras, subliminares. O *eruditio*, então, compreendia as noções de história, geografia, mitologia, etnologia e arqueologia, que pudessem elucidar o sentido do texto estudado. Assim, às noções de gramática elementar sucederiam os estudos da sintaxe, estilo e arte de composição. O mestre aí estava mais ocupado com as idéias e sua expressão.

A função do professor era mais a de possibilitar a análise e, menos, a de propiciar o acúmulo de conhecimentos. Que se permita uma associação à prática pedagógica de hoje... Em que pese o academismo, como marca registrada da pedagogia jesuítica, aprender significava mais que acumular conhecimentos.

A prática pedagógica jesuítica, por outro lado, esteve sempre associada à disciplina. O colégio deveria funcionar como um pequeno Estado escolar tendente à autonomia, onde os cidadãos seriam recrutados com prudência. Nesse ponto, a relação com as famílias era de estreiteza ímpar: constituía-se numa relação de delegação de poderes, onde um pai aceitaria os princípios e a disciplina do colégio. Os jesuítas recriariam a atmosfera familiar e alegre nos in-

ternatos e exerceriam sobre a criança a autoridade do pai ausente.

Mas não se pode falar em método sem conteúdo, assim como não se pode compreender o processo de mediação do mestre sem a matéria prima do seu trabalho: o saber. O saber e o saber fazer pedagógico se encontram, assim, imbricados no processo ensino-aprendizagem, o que explica, vez por outra, nesse texto um *ir-e-vir* do conteúdo ao método.

O conteúdo marcadamente clássico dava o tônus dessa pedagogia e era exatamente através deste que a mediação desenvolvida pelos mestres se fazia sentir. Escolheram os jesuítas, como plano de estudos, a formação exclusivamente literária, baseada nas humanidades clássicas.

Inicialmente, a *Ratio Studiorum* previa ensino puramente formal e gramatical, mas, pouco a pouco, diversas disciplinas foram introduzidas (auxiliares do humanismo), constituindo o *eruditio*, que tornaria mais forte a eloquência dos adolescentes. Com a arte de discorrer (*art de conférer*), os estudantes estariam preparados para sustentar, na sociedade, discussões brilhantes sobre todos os assuntos referentes à condição humana e à defesa da religião cristã.

Logo à entrada no colégio, as crianças eram convidadas ao aprendizado do latim e do grego. E, como língua de conversação, o latim era prescrito até no recreio. A fixação era facilitada através de exercícios que desenvolviam a memória.

A classe era dividida em decúrias e o estudante de confiança do mestre fazia, cada manhã, os colegas repetirem a lição, enquanto o professor procedia à correção dos exercícios. A aula estava resumida a um exercício metódico, onde a preleção da véspera era repetida pelos alunos, a começar dos melhores. Sem dúvida, o método quase sempre resvalava para a monotonia, e a luta contra esta fazia consagrar um dia na semana (o sábado) para exercícios mais interessantes e opção por variedade de autores estudados.

O sistema de exames prévios, no segundo ciclo, partia de um exercício fundamental: *pra-*

electio. Nas classes de gramática a finalidade era lembrar ao aluno o funcionamento das regras, sem deixar de incentivar a sua sensibilidade. A *praelectio* atingia o seu ápice nas classes de retórica.

O método jesuítico de avaliação se restringia a exames e revelava objetivos pedagógicos fundados na capacidade analítica dos estudantes. Aliás, a metodologia de ensino jesuítica demonstrava atenção, para além da memorização, para com a capacidade criadora dos alunos. A exemplo, nas classes superiores, os sábados eram destinados a uma verdadeira parada literária, caracterizada por uma brilhante preleção, um discurso latino ou grego, ou mesmo um poema clássico criado pelos alunos. Logo, a mediação didática capitaneada pelo mestre jesuíta, permitia o exercício da criação (ainda que com os limites de um conteúdo impregnado da ideologia cristã).

O virtuosismo da pedagogia jesuítica estava, pois, no método aliado a um conteúdo de natureza abstrata.

A técnica da emulação compunha-se de encenação inspirada nas próprias humanidades. A classe era dividida em duas frações, Romanos ou Cartagineses. Os melhores alunos travestiam-se da magistratura soberana, e os cargos menos importantes constituíam, em cada um dos grupos, um estado-maior valoroso que participava da disciplina da classe. Colocados em ordem decrescente, em cada coluna um aluno tinha diante de si um homólogo da mesma força, seu êmulo – adversário regular, de quem devia assinalar os erros e as inexatidões. De acordo com a vantagem de um aluno sobre seu êmulo, o campo estava aberto às honras ou às desonras. Esse método mantinha a emulação não só entre os melhores alunos, mas também aos últimos da classe, no qual a vitória sobre o êmulo oposto (que poderia ser o melhor colocado na classe) era seguida da redistribuição dos cargos que se realizava a cada dois meses.

Quanto ao ensino da língua materna, convém ressaltar que a ausência desta como conteúdo obrigatório não se constituía em *falta grave*, uma vez que, para os jesuítas, o conhe-

cimento do vernáculo era uma prescrição. As Constituições e as regras comuns lembravam a todos o dever de estudar a língua falada pelo povo. Ocasionalmente, as traduções, versões, ditado e exposições de argumento, garantiam a todos um estudo eficiente do vernáculo. Inclusive, com o desenvolvimento progressivo das literaturas modernas, a *Ratio Studiorum* abria espaço para o estudo direto das línguas vivas. Além disso, o aluno podia praticar, no estudo da gramática, o manejo da língua pátria mediante o comentário dos autores clássicos e a composição literária. Ademais, os jesuítas imprimiram grande importância aos estudos práticos do vernáculo, configurados em composições, construções variadas de análises e argumentos sobre os clássicos. O rigor dos exercícios, inclusive de caráter prático, era uma constante.

O conteúdo de *filosofia* era a matéria prima da pedagogia jesuítica. Na *Ratio*, o aristotelismo era a substância do ensino. Não obstante, as lutas travadas entre defensores da Reforma e da Contra-Reforma fizeram eclodir certo estreitamento no ensino de filosofia, a qual, intimamente ligada à teologia, fez transmutar, muitas vezes, em sabedoria cristã os conhecimentos teóricos ou práticos adquiridos no longo contato com a Antigüidade Clássica.

Era Aristóteles o autor de base, mas os livros oferecidos aos alunos permitiam a construção de um curso inteiro de filosofia. Nos primeiros anos, a Lógica e a Física iluminadas pelos comentários de S. Tomás de Aquino perfaziam a filosofia natural. O professor de Filosofia Moral se incumbia de ensinar a Ética, que editava os valores eternos da sabedoria antiga, e o professor principal culminava com perspectivas elevadas da Metafísica e do tratado da *alma*. Aristóteles era considerado o mestre da física e a *Ratio* de 1586 ordenara sua leitura como obrigatória. O ensino de Física, a essa época, versava primordialmente sobre os dois tratados: *Do céu e os meteoros*.

O humanismo italiano concedia lugar de destaque às matemáticas e, posteriormente, Inácio de Loyola não hesitou em declarar-se partidário manifesto. A utilidade das matemáticas, en-

tão, e suas aplicações práticas começavam a ser percebidas.

Finalmente, podemos dizer que a mediação do mestre na pedagogia jesuítica, do ponto de vista didático, estava marcada por três elementos fundamentais: o conteúdo clássico com o acento na ideologia cristã, o rigor da disciplina e o preciosismo do método.

Ao contrário do que diziam as variadas críticas sobre essa pedagogia, descobri na *Ratio Studiorum* um estudo didático profundo, o que revela a preocupação desses mestres para com o método pedagógico e, por conseguinte, para com a aprendizagem dos alunos. Sem dúvida, era o mestre o centro do processo ensino-aprendizagem. Não há dúvidas também que o aluno, nessa perspectiva, assumia forçosamente uma atitude passiva diante das *verdades sacrossantas* que caracterizavam o conteúdo transmitido. Entretanto, havia espaço para que o espírito analítico fosse exercitado, o que prova o surgimento de pensadores revolucionários formados pela Companhia de Jesus.

2. Mediação docente na pedagogia da Escola Nova: o professor como parceiro de jornada

Para explicitar a mediação didática docente na Escola Nova (tendência pedagógica fortemente vivenciada no Brasil a partir dos anos 1930), é preciso entender o pensamento pedagógico de Anísio Teixeira, seu idealizador, a partir das influências que ele recebeu àquela época, especialmente de John Dewey, pedagogo norte-americano, que viveu entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX.

O movimento pela educação ativa que haveria de influenciar Anísio Teixeira e seus seguidores no Brasil da primeira metade do século XX, nascera na Europa, em fins do século XIX, com as idéias de Seidel, na Alemanha e Suíça, com a constituição do *Bureau International pour l'École Nouvelle*, organizado por Adolphe Ferrière, com a obra de Kerschensteiner

em Munique, Ligthart, na Holanda, Ovide Decroly, na Bélgica, que, no ano de 1907, fundara a renomada *École de l'Ermitage* em Bruxelas, mesmo ano da fundação da *Casa dei Bambini*, na Itália, por Maria Montessori.

O movimento em prol da educação ativa, àquela época, se insurgia contra o que era essencial na escola tradicional: a preparação para a vida adulta, segundo Dewey a “preparação para uma vida após a morte”. Preocupava-se muito mais em preparar a criança para uma fase futura da vida do que para a vida no presente. O desenvolvimento das capacidades das crianças repousava, principalmente, sobre a razão e a memória. O método de instrução autoritário, a disciplina cultivada e o estudo, uma desagradável tarefa. O mestre era a autoridade inquestionável e a submissão à ordem, a palavra de fé. O aluno, enfim, era visto como um adulto infeliz miniaturizado.

A Escola Nova voltava as costas contra tudo isso, almejando um espaço escolar e também pedagógico verdadeiramente construído pelos alunos.

Um dos maiores inspiradores dessa tendência foi, sem dúvida alguma, John Dewey (1859 - 1952). O educador norte-americano tinha grande interesse em fazer florescer suas idéias pedagógicas num meio e numa época em que o ideário tradicionalista de ensino fazia eco. Acreditava que os métodos das escolas elementares não se afinavam com as concepções psicológicas da hora. Fora, então, convidado a dirigir a seção de Filosofia e Psicologia na Universidade Chicago (1894) e viu, neste empreendimento, uma oportunidade valiosa para associar a Pedagogia à Filosofia e, sobretudo, à Psicologia.

Erguia, então, a sua célebre escola-laboratório, mais conhecida como Escola Dewey, cujo ponto de partida se apoiava nas atividades comuns nas quais as crianças estavam imediatamente envolvidas. Os propósitos da educação teriam matriz na vida da criança, razão pela qual ela passaria a assumir com total interesse o próprio aprendizado. Os fins estariam aceitos. As atividades manuais como a marcenaria, a cozi-

nha, a costura ou a tecelagem, tinham lugar de destaque e ligação estreita com as necessidades cotidianas da criança. Assim, estaria assegurada a sua base de interesse.

Em *Democracia e Educação* (1959), Dewey torna bastante clara a diferença existente entre a atmosfera social criada na escola tradicional e a que ele argüia como necessária à vida. Seu programa refletia a vida em comunidade e aproveitava as situações para promover na criança o sentimento de cooperação mútua e o de trabalhar positivamente para a comunidade. A ordem e a disciplina não se pautavam, pois, em atitudes coercitivas, mas a partir do respeito que a criança obtinha pelo trabalho que realizava e da consciência dos direitos dos outros, empenhados em outras partes da tarefa comum.

A educação *nova* estava baseada em *princípios científicos* e deveria valer-se de *métodos ativos*. Assim, Anísio Teixeira acreditava que o método científico deveria reger a Escola Nova:

Com o método científico, vamos submeter as «tradições» ou as chamadas «escolas» ao crivo do estudo objetivo, os acidentes às investigações e verificações confirmadoras e o poder criador do artista às análises reveladoras dos seus segredos, para a multiplicação de suas descobertas; ou seja, vamos examinar rotinas e variações progressivas, ordená-las, sistematizá-las e promover, deliberadamente, o desenvolvimento contínuo e cumulativo da arte de educar. (TEIXEIRA, 1957, in: ROCHA, 1992, p. 257).

Lourenço Filho (1978), um dos integrantes do movimento da Escola Nova no Brasil da primeira metade do século XX, descreve no seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, os princípios fundamentais que regem essa pedagogia. São eles:

- o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento que este deverá desfrutar de liberdade, desenvolvendo suas próprias capacidades por ação e esforço individual;
- a compreensão funcional do processo educativo, tanto sob o aspecto individual, quanto social;

- a compreensão da aprendizagem simbólica em situações da vida social. Isto significa levar em conta a cooperação social, a necessidade que tem o homem de interagir com seu próprio meio;
- as características de cada indivíduo são variáveis segundo a sua própria cultura. Este princípio evoca o aspecto do naturalismo presente na tendência da escola nova. Afirma Lourenço Filho que:

Ninguém poderá negar que há diferenças individuais de natureza biológica que se refletem na expressão de cada pessoa. “Tais diferenças, no entanto, são mais de possibilidade de desenvolvimento que mesmo de qualificação essencial quanto às aquisições possíveis, de ordem intelectual e moral” (1978, p. 248).

O autor afirma que nenhum sistema educacional poderá se furtar de observar certas condições para desenvolvimento do processo educativo, dentre as quais destaca o desenvolvimento biológico do educando, a socialização, a preparação para o trabalho, a afirmação pessoal e o relacionamento “com os mais altos fins de expressão humana” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 249).

Os pressupostos da Escola Nova apresentados por Lourenço Filho expressam com clareza a essência desta pedagogia a partir da influência sofrida pelos educadores apontados no início. A influência de Montessori e Decroly, por exemplo, se faz sentir no que tange à observância do aluno, enquanto ser individual biológico, em condições para desenvolver-se em toda sua plenitude, a partir de esforços e ação pessoais.

Em Dewey, o conceito de *experiência* resume o espírito da filosofia educacional escolanovista. Para ele, a experiência se constitui de duas partes: uma, ensaiar, e a outra, provar. A experiência compreendia a prova como conhecimento, uma vez que, para ele, a realidade primitiva, anterior, é essencialmente diferente da experiência comum de cada dia.

No famoso método da descoberta, o mecanismo de elaboração de hipóteses para a solução de determinado problema e as conseqüên-

cias, advindas da testagem destas, resume o percurso do aprendiz. Se a criança antecipa através da imaginação as possíveis conseqüências daquilo que está em vias de realizar, obterá a liberdade de escolher e controlar o desenvolvimento dos acontecimentos. E, ainda, após ter sido feita a escolha do fim, poderá apreciar se as circunstâncias lhe serão favoráveis ou não. Logo, a escolha do fim sugere a ordem do próprio método de aprendizagem.

Na pedagogia da Escola Nova, então, a prática pedagógica passa a ser regulada por atividades reais, ou melhor, cotidianas, e quase inteiramente conduzida pela capacidade que o aluno tenha em auto-desenvolver-se. O método de ensino se resume à pesquisa, às possibilidades de elaboração de hipóteses que normalizam o caminho que o aluno deve percorrer para fazer descobertas. A mediação do professor é exercitada aqui mediante orientação das atividades didáticas. O seu papel é de orientação de estudos e não de imposição de conteúdos abstratos.

A mediação didática entre aluno e conhecimento é responsabilidade dos métodos ativos de ensino, o que inclui a capacidade de experimentar que cada criança desenvolve ao longo do seu processo de formação. Experimentar é, pois, a palavra chave nesse processo de mediação.

A escolha dos estudos depende do valor que apresentam como instrumentos para atingir fins específicos. Não há hierarquia fundamental de estudos dispostos em ordem dos menores para os mais elevados, evocável em qualquer ocasião.

O método da descoberta significa tanto o método de ensino, quanto o método de aprendizagem. Constitui-se, numa só palavra, em pesquisa. São cinco os passos necessários à aprendizagem:

A primeira fase, então, do método do problema se inicia com alguma experiência atual da criança e isso não deve ser presumido. O ponto de partida, portanto, será alguma situação empírica específica e atual.

Em segundo lugar, como as conseqüências do que havia sido tentado fazer são incomple-

tas, sugere-se um problema, o qual pede pesquisa, ou investigação do melhor meio para se restaurar a continuidade da experiência.

A análise dos dados disponíveis pode fornecer a solução. Nesse ponto os alunos necessitarão do capital da experiência passada. Essa é a terceira fase, e representa o conteúdo que constituirá o programa.

Na quarta fase, os alunos formulam hipóteses com o fim de restaurar a continuidade da experiência.

A restauração da continuidade quebrada da experiência é obtida mediante a escolha da hipótese mais apta à solução do problema, o que constitui a última fase do método.

A atividade intelectual puramente abstrata e verbal seria insuficiente à aprendizagem. Para Anísio Teixeira, pensar vai além e implica em agir sobre as coisas, alterar as condições do meio, a fim de verificar se as conseqüências advindas daí corroboram as previsões hipotéticas. O método do problema asseguraria, segundo essa tendência pedagógica, o interesse da criança. As atividades intelectuais, abstratas, não cumpririam tal objetivo.

O ideário escolanovista no Brasil não esteve imune às críticas de educadores brasileiros. Dermeval Saviani (1984) faz uma crítica contundente à Escola Nova, na sua obra *Escola e Democracia*. Segundo a sua compreensão, o ensino se diluiria em atividades de pesquisa, sendo o professor substituído pelos chamados métodos ativos e pela aprendizagem auto-regulável. Para Saviani, a Escola Nova privilegiou a pesquisa em detrimento do ensino de conteúdos. Segundo ele, os conteúdos eram rarefeitos nesta tendência pedagógica, em razão de certo espontaneísmo reinante no processo ensino/aprendizagem, vez que o professor teria papel secundarizado. Segundo Saviani, a dinâmica do processo didático de ensinar e aprender, na perspectiva da Escola Nova, exclui o *ensinar*. A construção e validação de hipóteses construídas pelas crianças a partir do seu universo particular, sedimentam-se numa única visão (a da criança), e se dissipariam por não se consubstanciarem no saber já elabora-

do. A remissão à própria criança da escolha dos seus fins pedagógicos excluiria do professor a responsabilidade em conduzir a prática pedagógica, tornando-se o aluno professor de si mesmo.

Todavia, por mais que os métodos ativos e, dentre estes, o método da descoberta tenham tido papel significativo na Escola Nova, não se pode afirmar que Dewey ou Anísio Teixeira tenham defendido a rarefação dos conteúdos e a instituição de práticas espontaneístas na sala de aula. O que esses educadores advogavam é que os estudantes deveriam apropriar-se *significativamente* dos conteúdos, participando ativamente do seu processo de ressignificação e produção. Aliás, eles não negavam a transmissão do conhecimento, mas a colocavam dentro de pré-requisitos fundamentais à aprendizagem significativa. Dewey se perguntava no livro *Como pensamos* (1959), a propósito da instrução baseada na palavra e na experiência dos outros: “Como tratar a matéria apresentada pelo compêndio e pelo professor, para que ela se institua em material de investigação reflexiva e não permaneça um mero alimento intelectual, já preparado para ser recebido e ingerido, como se comprado numa mercearia?” (DEWEY, 1959, p. 254).

Em resposta, Dewey sugeria que a transmissão do conhecimento deveria ser, antes de tudo, necessária, ou seja, tratar de um objeto impossível de ser apreendido pela observação, justificando que “o professor, ou o compêndio, que atulha os alunos com noções que, com pouco mais de trabalho, eles próprios poderiam descobrir por investigação direta, ofende-lhes a integridade intelectual, leva-os a cultivar a servidão mental” (p. 254).

Talvez tenha havido exagero na prática malversada do ideário pedagógico de Anísio em território brasileiro nos poucos anos em que tal tendência vigorou (principalmente nos anos 1950 e início dos anos 1960). O certo é que, depois do advento do governo militar, em 1964, as escolas públicas que começavam a remodelar sua prática, a investir na criatividade pedagógica e apostar na curiosidade e no respeito

ao saber das crianças, foram obrigadas a aquiescer em nome de uma ideologia absolutamente contrária a toda e qualquer investida democrática. Mesmo antes, logo no início da idealização deste novo modelo educacional e pedagógico no País, Anísio e seus companheiros de jornada já sofriam uma primeira derrota: com a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas (entre 1937 e 1945) foram obrigados a calar-se.

Assim, entre uma ditadura e outra, o Brasil não chegou a ver florescer os primeiros frutos da Escola Nova (o trabalho pedagógico é um processo que envolve gerações). Antes que isso pudesse acontecer, o modelo tecnocrático que se impunha no poder político instituiu também na esfera educacional a sua ideologia, dando lugar, assim, ao que se convencionou chamar de tecnicismo pedagógico, ou ainda e para melhor corresponder a esse ideário, à Tecnopedagogia.

3. A mediação didática docente na Tecnopedagogia

A perspectiva tecnológica na educação brasileira surgiu, na década de 1960, mais especialmente depois de instalado o governo militar de 1964, como uma alternativa para a educação popular. No seio do desenvolvimento capitalista que lhe deu origem – o norte-americano – a racionalização do sistema de ensino, tendo em vista sua eficiência e eficácia, deveria garantir um produto que atendesse às necessidades do modelo econômico e político vigentes: a ideologia empresarial.

Depois da Teoria Geral de Administração como primeira sistematização sobre a organização do trabalho e seu controle, é no âmbito da Teoria Geral dos Sistemas que a racionalização e o controle referidos chegam aos limites da *perfeição*. No Brasil, tal ideologia se concretiza na política administrativa do Estado autoritário e, no campo educacional, através de uma pedagogia capaz de responder à ineficácia do sistema de ensino em todos os seus ní-

veis: a Tecnopedagogia. Ao lado dessas concepções, o comportamentalismo e o positivismo lógico foram tendências incorporadas ao ideário tecnopedagógico, tendo em vista o atendimento de níveis cada vez mais altos de eficiência e eficácia exigidos pelo modelo de desenvolvimento.

Esta abordagem, somada à teoria behaviorista de Skinner, deu o tom da tecnopedagogia. Presentes na letra da Lei 5692/71, a mistura do enfoque sistêmico e da teoria comportamentalista de Skinner integram o texto da lei e os inúmeros pareceres daí decorrentes. O conteúdo dos livros didáticos se fragmenta em nome da suposta eficiência. O conceito básico da teoria de Skinner é o de comportamento operante, caracterizado pelas relações que estabelece com o meio ambiente, ao receber deste influências determinantes.

Das prerrogativas teóricas mencionadas, podemos depreender o sentido pedagógico e, mais especificamente, didático desta tendência, tentando recortar desse contexto as mediações didáticas decorrentes: a mediação do professor (quando existiu) e a mediação estabelecida pelos recursos tecnológicos inerente à essa pedagogia.

Do ponto de vista didático, essa tendência visa ao ajustamento dos objetivos de ensino (agora, objetivos instrucionais, daí a redução do ensino à instrução), às exigências do sistema social, sem fugir aos critérios de maximização de rendimentos e minimização de custos. O detalhamento dos objetivos deveria ser classificado de tal ordem, a fim de tornar possível a sua implementação e a mensuração dos resultados a partir de uma prática diagnóstica de avaliação. Portanto, eram discriminados em *terminais e parciais, intermediários, mediatos e imediatos*.

Os meios são o cerne da tecnopedagogia, determinando, assim, os próprios objetivos de ensino-aprendizagem e as finalidades da educação escolar. Isto porque a relevância do modelo estava na quantificação dos resultados; daí a inversão: *os meios justificam os fins*. A mediação didática docente nesta pedagogia é eclipsada em nome da técnica, passando, as-

sim, o meio técnico a ser o mediador principal e o professor, seu administrador. Na Escola Nova a mediação docente não é diluída ou secundarizada. Ao contrário, ela é *dialetizada* na relação de orientação pedagógica; ela não é ausente, é diversa da mediação da pedagogia tradicional.

Na tecnopedagogia diminui-se a importância das relações interpessoais (importante ganho da anterior Escola Nova), e mantêm-se o individualismo, agora sobre outras bases: o recurso tecnológico coloca-se na linha de frente, com o qual o aluno irá se relacionar, supondo, portanto, uma outra forma de relação entre aluno e conhecimento. Se antes, na Escola Nova, era o aluno quem escolhia o meio mais adequado para aprender e/ou descobrir, com a padronização dos meios de ensino, essa escolha passa a ser estranha para ele.

A mediação didática aqui se faz pelos recursos tecnológicos, dentre os quais ganham destaque os manuais didáticos, mais do que nunca fragmentados em instruções sobre como fazer, responder aos exercícios e avaliar-se. Esse recurso de ensino, mais as máquinas de ensinar, o método Keller, a instrução programada e outros métodos acéfalos substituem a figura do professor e o ensino, enquanto processo de criação. Com efeito, mesmo com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, é com a instituição da Fundação Nacional do Material Didático (FENAME), em 1968, que esse recurso de ensino ganha fôlego e assume a posição de comando na mediação entre o saber escolar e o aluno.

Por isso, quando se fala em mediação didática na tecnopedagogia é preciso, praticamente, deixar de citar o professor. Numa posição secundária, o seu papel passa a ser o de administrador de um saber fragmentário, pré-moldado e da ideologia do sistema. Não quero parecer fatalista. Em verdade, muitos professores lutaram contra esse estado de coisas, mas o que se depreende, como efeitos dessa época, é uma prática pedagógica que corrói a função do professor como sujeito mediador entre sociedade e alunos que se formam e entre estes

sujeitos-alunos e conhecimento crítico.

A mediação didática docente repousava, pois, sobre a organização das condições de *aprendizagem* (o conceito de aprendizagem estava restrito às mudanças de comportamento). Mas, que tipo de organização se requeria? A tarefa do professor consistia em modelar as respostas que fossem apropriadas aos objetivos instrucionais, buscando, como consequência, o comportamento adequado pelo controle do ensino. O sistema instrucional estava apoiado em três componentes básicos, como descreveu Libâneo:

As etapas básicas do processo ensino-aprendizagem são: a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar seqüencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradativamente as respostas corretas correspondentes aos objetivos. (LIBÂNEO, 1986, p. 30).

Ao professor restava seguir os passos estabelecidos pelo programa de ensino, programa que não era idealizado por ele, mas por técnicos, especialistas, alheios ao processo de ensino em curso, ou pelo livro didático. Era o professor um administrador das condições de transmissão da matéria, reduzindo-se a um elo tênue de ligação entre verdade científica e aluno. Este último, um elemento responsivo, espectral frente à verdade objetiva.

Essa prática mudou nos últimos tempos, principalmente dos anos 1980 para cá, mas os resquícios da tecnocracia continuam vivos na insistência do autoritarismo, muitas vezes visto e vivido na escola, nos ditames de um plano de ensino fabricado por autoridades exógenas a este processo (como o manual escolar, coordenadores pedagógicos, diretores de escola etc.), funcionando como camisa de força para aqueles que almejam mudar alguma coisa no espaço da sala de aula. O fato é que, desde essa época, o manual didático ainda reina como baluarte, num contexto onde a criatividade teima em adormecer.

Todavia, como o processo histórico e, com ele, a história da educação brasileira, é um pro-

cesso contraditório e dinâmico por natureza, outras tendências pedagógicas lutaram por se materializar em práticas mais humanas, mesmo nas épocas mais difíceis. Não poderíamos, pois, deixar de falar da mediação didática sob as lentes críticas de Paulo Freire.

4. A mediação docente na pedagogia de Paulo Freire

Não se pode falar em mediação didática sem se falar em mediação também sociopolítica, quando se trata das idéias pedagógicas deste educador que revolucionou práticas educacionais em várias partes no mundo. A mediação didática na pedagogia de Paulo Freire pode ser conceituada como uma atividade crítica, cujo objetivo maior reside na transformação cotidiana e permanente do mundo sociocultural que circunda os sujeitos envolvidos no processo educativo. A mediação didática nessa pedagogia é também de natureza política.

Com efeito, a atividade crítica de educar/alfabetizar derivaria de um método dialético de investigação e inserção política concreta na realidade social. Para Paulo Freire, essa atividade crítica, essencialmente política, teria por finalidade última a conscientização e, por consequência, a inserção das classes oprimidas no processo político do seu meio, país. A educação, portanto, possibilitaria uma passagem indispensável para a humanização do homem, oferecendo ao povo a reflexão sobre si mesmo, seu tempo e seu papel na cultura. A educação seria um instrumento capaz de lograr a passagem do estado de consciência ingênua do povo à uma consciência de si, enquanto sujeitos políticos, e de sua realidade sociocultural. A educação, na pedagogia de Freire, é uma atividade mediadora. No limite, uma atividade de mediação política.

Tentar recortar os aspectos didáticos (relativamente ao processo ensino-aprendizagem) que viabilizariam a mediação política na pedagogia de Freire é uma tarefa arbitrária, pois que não há disjunção possível entre o ato de educar

e o ato de agir politicamente no mundo. *Educar é um ato eminentemente político*, já dizia o próprio Freire. Entretanto, e no que toca o presente estudo, importa conhecer os elementos que instrumentalizariam a prática política na proposta pedagógica freireana.

O método psicossocial de alfabetização de adultos, na pedagogia freireana, almeja tornar possível o postulado da unidade conhecimento-práxis-conhecimento, desenvolvido numa atividade concreta. A filosofia da alfabetização problematizadora objetiva mostrar, como indissolúvel, a unidade entre investigação e educação, o que geraria um produto não menos indissociável: alfabetização-conscientização.

O primeiro passo metodológico nessa pedagogia é a investigação temática. O objetivo dessa etapa reside em encontrar os temas geradores – expressões da palavra do povo – para que, atendendo a uma programação educativa, possa se desenvolver uma ação cultural problematizadora. A trajetória da investigação temática passa por três etapas ou fases: a primeira fase seria investigadora, a segunda, eminentemente pragmática e a terceira, eminentemente pedagógica. Nessa fase pedagógica se incluem as técnicas: brevemente, *redução, codificação e decodificação*. E é também justo nessa fase que podemos perceber com maior precisão a mediação do professor-coordenador.

Para explicar a mediação didática (subentenda-se a dimensão política sempre contida na ação didática) do coordenador, é necessário conhecer as técnicas pedagógicas inseridas no método dialético da pedagogia de Freire, muito bem deslindado no seu livro *Conscientização* (1980).

Redução: consiste em um processo de tematização-elaboração dos temas que, numa seqüência pedagógica, serão devolvidos à comunidade alfabetizanda, de onde foram descobertos. Os temas são, pois, reduzidos em unidades de aprendizagem. A seleção da palavra geradora supõe dois momentos essenciais: o da crítica interna, onde a equipe de investigação temática submete o conjunto de temas (as

esperanças, dúvidas, sonhos, problemas, lutas e conflitos da comunidade) a uma crítica científica e disciplinada, até detectar o valor funcional e lingüístico dos temas saídos do contexto investigado (NÓVOA, 1977); e o da crítica externa, quando se conferem os primeiros resultados com voluntários do grupo de alfabetizando que atuam aí num duplo papel: o de informantes e o de representantes da construção popular. A informação selecionada é discutida em sucessivas reuniões até se delimitar os pontos centrais do programa pedagógico.

Codificação: é a simbolização gráfica de cada situação existencial estratégica, reduzida em unidades de aprendizagem.

Decodificação: discussão da codificação existencial. Pode dar-se no momento da crítica exterior, onde a etapa descritiva se integra à analítica, para se chegar a uma síntese que projete a temática significativa detectada.

Tomemos como referência ao processo de mediação didática, a palavra *diálogo*. Com efeito, a mediação didática, na pedagogia de Freire, se realiza através do diálogo, aspecto este sempre recorrente nos seus escritos. Para ele, “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo”. O diálogo, então, seria o encontro dos que se orientam para o mundo que é preciso transformar, não podendo existir sem profundo amor pelos homens e pelo mundo. “O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação” (FREIRE, 1980, p. 83). Em *Pedagogia da Autonomia* (2000), seu último livro, Freire enfatiza o diálogo pedagógico no processo de mediação didática, esclarecendo que *ensinar exige disponibilidade para o diálogo*. Não existe, pois, uma ação isolada por parte do educador. Os sujeitos do ato educativo convivem numa relação horizontal, onde quem ensina, aprende e quem aprende também ensina. A questão das relações pedagógicas, na proposta de Paulo Freire, assume, assim, dimensões importantíssimas que vale aqui ressaltar.

Resumida na frase “ensinar exige querer bem aos educandos”, Freire afirma a necessidade de

o professor abrir-se à afetividade na relação que estabelece com seus alunos (2000, p. 150). “Esta abertura ao querer bem não significa na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todo os alunos de maneira igual”, mas não descarta a união entre “seriedade docente e afetividade” (2000, p. 150). A afetividade está na base da cognoscibilidade, para Freire e não pode interferir no cumprimento ético do dever de ser professor. Assim, afirma ainda na *Pedagogia da Esperança*: “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não feneceer no isolamento” (1999, p. 120).

Para Freire, a educação problematizadora deveria romper com os esquemas verticais característicos da educação bancária, aspecto que só seria possível com a superação da contradição entre educador e educandos. Assim, não existiria educador do educando, nem educando do educador, mas educador-educando e educando - educador, uma clara expressão do diálogo pedagógico defendido por Freire.

Se na pedagogia tradicional jesuítica, o elemento marcante na mediação didática capitaneada pelo mestre jesuíta, eram os conteúdos clássicos, despidos do caráter sociocultural e da reflexão crítica por parte dos discípulos, inversamente se situava Paulo Freire contra a cultura pedagógica verbalista, a qual ele denominou de bancária.

O maior objetivo da pedagogia de Freire residia na conscientização política. O elemento forte na mediação didática não era a transmissão de conteúdos abstratos, mas o saber que dela resultava, a partir de metodologias ativas, do *savoir-faire* da comunidade alfabetizanda. A ação educativa seria um processo onde o ponto de partida estava na prática social, e o retorno, sempre provisório, na leitura crítica dessa prática social, com conseqüente retorno à prática social.

Portanto, a leitura da palavra escrita possibilitaria o acesso a um conhecimento mais profundo e crítico da realidade que circundaria os sujeitos do ato educativo. A palavra geradora criaria uma compreensão dessa realidade e se

alongaria na compreensão do mundo. Muitos educadores brasileiros, autores de livros sobre a educação no país, centralizaram suas críticas sobre o suposto *regionalismo* em que incorreria a pedagogia de Freire, vez que os alfabetizandos teriam acesso somente aos conhecimentos da sua realidade mais próxima, o que seria um aspecto limitante à sua formação. Entretanto e em que pese suas críticas ao sistema educacional escolar que tem no conteúdo sistematizado seu aporte mais seguro, ele jamais negou a necessidade de se estender os horizontes da população alfabetizanda para além das cercanias de sua realidade imediata.

A aplicação e implementação do método de alfabetização de adultos, previa uma *intervenção* do tipo *não-diretiva* pelo coordenador e uma ação coletiva, interativa, entre os sujeitos envolvidos no processo educativo (educando - educador e o educador-educando):

- 1) o coordenador deveria evitar dirigir o grupo e, enquanto líder, evitar a imposição de seus pontos de vista. Deveria ir, isto sim, paulatinamente desafiando e problematizando o grupo de alfabetizandos. O coordenador era, pois, o mediador entre as experiências individuais (sobretudo nas primeiras fases), e a formação de uma consciência crítica sobre essas experiências, redefinidas numa prática social concreta;
- 2) além do coordenador, outro elemento do grupo de investigação temática (um observador não-participante) deveria registrar (se o grupo não permitisse o registro das sessões em gravadores) toda a produção do círculo de cultura;
- 3) as perguntas formulados pelo coordenador ao grupo de alfabetizandos deveriam ser colocadas sempre em termos comunitários e não individuais;
- 4) os trabalhos de alfabetização-conscientização só poderiam ter início num grupo onde as reflexões sobre os possíveis caminhos a trilhar em parceria, fossem exaustivas. A expressão *inédito viável* resume, então, o limite a ser alcançado, não entre o ser e o não-ser, mas entre o ser e o ser mais;

- 5) havia uma indicação importante para os grupos que implementariam o método: a participação em segmentos políticos, como movimentos, organizações, partidos, etc., para garantir, assim, a continuidade e a *cobertura* política, em momentos de repressão política;
- 6) uma vez terminada a etapa de lecto-escrita, dar-se-ia início à etapa de pós-alfabetização. Além de iniciados na aprendizagem de operações matemáticas básicas, os grupos de alfabetizandos deveriam responder ao desafio de realizar um livro-texto para posteriores grupos de alfabetização. Essa etapa, extremamente criativa, possibilitaria a revisão das dificuldades da etapa desenvolvida anteriormente pelo grupo, desvendando-o para a busca de soluções possíveis. O espírito criativo do grupo seria estimulado através da criação de um novo livro, pleno de suas peculiaridades, com palavras geradoras específicas e que serviria como material didático para outros grupos.

Freire não entendia a pós-alfabetização justaposta ao processo de alfabetização. E esta, por sua vez, não significaria um momento de aprendizagem formal de escrita e de leitura. A alfabetização conteria o processo de pós-alfabetização:

Tal como a entendo, a alfabetização de adultos já contém em si a pós-alfabetização. Esta continua, alonga e diversifica o ato de conhecimento que se inicia naquela. Não se trata, pois, de dois processos separados – um antes e outro depois –, senão de dois momentos de um mesmo processo social de formação. E este, não importa o nome que se lhe dê - educação, ação cultural, animação -, implica sempre, assim na alfabetização como na pós-alfabetização, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática. (FREIRE, 1978, p. 121).

A crítica contundente às cartilhas tradicionais e a ênfase que dava ao saber provindo da vivência dos educandos lhe renderam críticas por parte de educadores *conteudistas*; críticas, muitas vezes, injustas, diga-se de passagem, vez que, embora crítico, Paulo Freire jamais negou a importância do saber sistematizado na edu-

cação dos homens. Nos seus últimos livros revê o espaço do conhecimento sistematizado e, mesmo, da transmissão deste conhecimento, como se pode conferir no seu *Pedagogia da Esperança* (1999): “Não há, nunca houve, nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual” (p. 110) .

Assim, Freire jamais acreditou que o ato de ensinar e de aprender pudesse descartar o conteúdo sistematizado: “Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno” (p. 110). Conclui, como bom professor de Linguística que fora por longo tempo no Recife.

Paulo Freire não deixou de rever suas posições pedagógicas nos últimos anos de sua existência. Inclusive quanto ao papel do educador e do saber sistematizado, como se pode atestar de seus últimos livros: *Pedagogia da Esperança* (1ª edição em 1992), e *Pedagogia da Autonomia* (1996). A compreensão da evolução histórica do pensamento freireano sobre educação e, em particular, sobre a mediação didática, é uma questão de justiça.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire jamais deixou de ser atual e preciso, A um só tempo contundente e amoroso. Educar, para este homem, além ser uma ato político se constituía em ato de amor. Acima de tudo.

5. A mediação docente na Pedagogia Histórico-Crítica

O grito sufocado, premido pelo desejo de viver numa sociedade livre e justa, que vigorou durante a ditadura militar (1964-1981) no Brasil, ecoou veemente nos anos que se seguiram imediatamente a este período, inaugurando um novo momento chamado de *abertura política*. Vem de lá a célebre canção de João Bosco e Aldir Blanc – “*O bêbado e a equilibrista*” –

sintetizando o sentimento brasileiro num misto de irreverência e saudade.

No campo educacional, não passamos incólumes. Além do irmão do Henfil (Herbert, mais conhecido como Betinho, um renomado sociólogo atuante e sensível) descrito na canção, inúmeros foram os professores, estudantes e intelectuais, em geral, desaparecidos e exilados durante este longo e tenebroso inverno.

Nas universidades, para além do clima de terror, gestavam-se idéias de análise e compreensão da sociedade injusta em que estávamos inseridos, à luz de estudos marxistas, com esperanças de varrer do solo brasileiro as duras injustiças sociais.

A pedagogia histórico-crítica surge no Brasil, nessa época, com a esperança dos anos 1980 e na esteira do movimento crítico marxista que invadira a Europa e se explicitara no manifesto dos estudantes universitários franceses, em maio de 1968. Com efeito, esse movimento marcou profundamente uma época e retumbou em vários países, inclusive no Brasil. Os revolucionários pretendiam fazer eclodir a revolução social a partir de uma revolução cultural, abrangendo toda a superestrutura cultural da sociedade, o que incluía a escola. Foi um movimento ambicioso que não conseguiu, de fato, mudar a ordem instituída, mas abalou as suas bases.

A partir do movimento, surge um pensamento novo e dominante na França que, por força do seu determinismo, ficara conhecido, aqui no Brasil, como movimento crítico-reprodutivista. (Os teóricos como Bourdieu e Passeron (1970, *apud* SAVIANI, 1984), Baudelot e Establet (1971, *apud* SAVIANI, 1984)) e, principalmente, Louis Althusser (1969) pretendiam provar a impossibilidade de transformação social pela revolução cultural, onde se incluía a ação escolar. Para Althusser, por exemplo, as instituições sociais e políticas, dentre as quais a escola, funcionariam como aparelhos ideológicos de Estado. A função precípua desses aparelhos era a difusão e inculcação da ideologia dominante burguesa, manifesta através do discurso e prática dos sacerdotes e seus seguidores, no caso da Igreja, do discurso e prática dos professores, no caso da escola.

A teoria crítico-reprodutivista foi importante, pois conseguiu articular uma contra-ideologia que, no caso dos brasileiros, serviu de argumento e estímulo às lutas contra a ditadura militar. Todavia, era uma corrente teórica contraditoriamente inflexível, pois não via outra função para a escola (e demais aparelhos ideológicos de estado) senão a reprodução da ideologia da sociedade de classes. Vale ressaltar que o estudo desses sociólogos franceses não objetivava a construção de uma pedagogia; contudo, concedeu elementos importantes à análise da sociedade e do papel social da educação.

Foi preciso a organização de um contra-modelo para que se pudesse, no meio acadêmico, voltar a ver a escola como instituição social e palco efervescente de contradições sociais: como espaço onde a luta contra o modelo sócio-político e econômico estabelecido pudesse se constituir; mesmo o aspecto reprodutor da educação escolar é contraditório, portanto capaz de fazer engendrar mudanças.

Saviani engendrou sua teoria pedagógica, para além das análises sociológicas, na busca de modos de intervenção que pudesse, de alguma maneira e mesmo que indiretamente, incidir sobre o modelo social instituído. Ao professor, como mediador político de uma pedagogia revolucionária, estava reservada a tarefa de munir os alunos de classes desfavorecidas, das mesmas armas que possuía a classe burguesa – o saber sistematizado – para, assim, fazer avançar as lutas sociais por transformações.

O ideário pedagógico progressista surge primeiramente através dos escritos de George Snyders na França, em 1979. Dermeval Saviani, um pouco mais tarde, publica, em 1983, o livro *Escola e Democracia*, onde anuncia suas onze teses em favor de uma pedagogia progressista. A sua idéia era buscar uma síntese superadora entre as tendências tradicional (que tinha no professor o detentor e transmissor exclusivo de um saber abstrato) e a escolanovista (que, segundo o próprio Saviani, colocava no aluno as responsabilidades do processo ensino-aprendizagem, desde as escolhas dos conteúdos e

programas até a sua atualização na sala de aula). Saviani propunha uma pedagogia onde o aluno pudesse ser respeitado como sujeito, mas que não fosse ele o principal artífice do processo ensino-aprendizagem. Propunha uma relação horizontal entre estes sujeitos do ato educativo (professor e alunos), mas não destituía o professor de sua autoridade pedagógica. Foi denominada de pedagogia histórico-crítica.

Não se pode dizer que essa pedagogia tenha se firmado nas práticas escolares de modo generalizado; não se tem notícia da institucionalização dessa tendência pedagógica. Arrisco mesmo a dizer que ela se restringiu aos meios acadêmicos, à universidade, pois foi concebida nestes centros e sua divulgação não tocou senão os professores universitários, com exceções.

O objetivo maior dessa pedagogia está na transmissão/assimilação do saber universal socialmente produzido. Nesta tendência, Saviani procurou objetivar historicamente a questão da escola e da importância do trabalho pedagógico escolar no processo de desenvolvimento cultural e social.

É aí que se insere a idéia de mediação; uma mediação de natureza político-social, pois que se pretendia, através da ação educativa (uma atividade mediadora), prover as classes desfavorecidas de um saber e de uma consciência política capaz de levá-las à compreensão do seu meio social para nele poder intervir. Saviani, àquela época, não tinha ainda bem esclarecido a si mesmo o que queria dizer com a idéia de mediação nesta pedagogia. A idéia, posteriormente desenvolvida por Cury, Guiomar Mello, Betty Oliveira, Luckesi, dentre outros educadores, reunia o objetivo político de transformação das estruturas sociais, mediante (a mediação didática deveria favorecer a isso) a ação política do educador que instrumentalizaria seus alunos através da transmissão e domínio do saber escolar.

Assim, a mediação propriamente didática, que incide sobre o processo de objetivação cognitiva dos educandos, se revela como uma ação, prioritariamente, política. Betty Oliveira (1985) decodificou com clareza a idéia de mediação

na pedagogia histórico-crítica, entendendo a escola como *locus* privilegiado para a instrumentalização dos educandos (apropriação do saber sistematizado) e conseqüente atuação no meio social.

A transformação das estruturas sociais é o objetivo último da pedagogia histórico-crítica. O princípio básico se sustenta sobre a idéia de transmissão do saber, chamado pelos autores histórico-críticos, de universal, o saber sistematizado, como direito de todos os cidadãos. A educação escolar, enquanto atividade mediadora no seio da prática social mais ampla, não deixaria de propiciar uma passagem na vida do indivíduo que deveria assimilar criticamente o saber sistematizado e atuar no seio meio social, em prol das transformações das estruturas.

A prática educativa realizada intencionalmente é, então, vista como uma modalidade da prática social e, como atividade mediadora, tem possibilidades de influir sobre a prática social e contribuir positivamente no rumo das proclamadas mudanças sociais.

Dentro do próprio espaço da sala de aula, os teóricos histórico-críticos já acreditam ser possível engendrar transformações. “Essas transformações, embora específicas da prática educativa (escolar), constituem-se partes importantes de transformações que se dão nas demais modalidades da prática social global”. (OLIVEIRA, 1985, p. 99).

Creio que esta citação resume bem o que quero dizer com a mediação de caráter político da pedagogia histórico-crítica. Este é o objetivo e o meio pelo qual esta teoria pedagógica se corporifica em prática. Assim, a ação pedagógica “cumprirá já na sua própria produção uma dimensão política, que lhe é, portanto, intrínseca”. (OLIVEIRA, 1985, p. 99).

É preciso salientar, no entanto, que os teóricos desta tendência nunca foram ingênuos ou postularam a transformação das estruturas sociais e econômicas na sociedade capitalista, mediante a ação pedagógica escolar. Acreditavam, isto sim, que a educação escolar poderia contribuir indiretamente para tal fim. E este seria o seu sentido mediador enquanto atividade política.

Talvez o equívoco desta pedagogia tenha sido o de enfatizar, por demais, a importância da transmissão do conteúdo sistematizado em detrimento da compreensão dos processos cognitivos que nos esclarecem sobre a aprendizagem e, portanto, sobre os mecanismos de aquisição, construção e reconstrução do saber.

José Carlos Libâneo (1986) foi outro educador que sistematizou os pressupostos da tendência histórico-crítica, explicitando-a do ponto de vista didático. Emprestou-lhe o codinome de *pedagogia crítico-social dos conteúdos* e descreveu a sua manifestação na prática pedagógica escolar.

Libâneo avança bastante no que toca à compreensão da didática na pedagogia dos conteúdos. Segundo o autor, o trabalho docente consiste em buscar transmitir os conteúdos culturais universais, compreendendo os meios pelos quais os alunos se apropriam desses conteúdos. Nesse particular, parte do conhecimento didático se refere às mediações que promoverão o encontro entre o aluno – e seu currículo oculto – e o saber escolar. Desta forma é o professor também “portador das mediações que tornarão viáveis o trabalho docente que garanta o acesso do aluno ao saber escolar” (1986, p. 140).

A atividade nuclear do trabalho docente seria exatamente o encontro entre o aluno e o objeto de conhecimento:

... cujos resultados formativos passam por inúmeras mediações que contextualizam a situação pedagógica (contexto sociopolítico-cultural, contexto sociopsicológico, processos mentais implicados na aquisição e apropriação dos conhecimentos, processos de seleção de conteúdos básicos das matérias e organização da sua seqüência lógica, especificidade metodológica de cada matéria etc.). (Libâneo, 1986, p. 141).

Essas mediações constituiriam, segundo Libâneo, a base da prática pedagógica.

Todavia, seria ainda preciso uma outra corrente pedagógica que avançasse ainda mais neste terreno, dando conta do ato de conhecer como processo construtivo. E, nesse contexto, a ação do professor deverá passar a incidir, não

na transmissão do saber, mas na problematização do conhecimento, no levantamento de suspeitas, no aguçamento das curiosidades e no desejo de aprender. Jean Piaget e Vygotsky forneceram as bases para a compreensão desse processo. Outros autores, na atualidade, se incumbiram de gerar, a partir dos estudos dos primeiros, uma tendência pedagógica, então conhecida como *construtivista*.

Assim é que a pedagogia histórico-crítica, embora proponha uma síntese superadora entre a corrente tradicional e a pedagogia da Escola Nova, deixa uma lacuna do ponto de vista da compreensão dos modos de aprender das crianças, não apresentando subsídios suficientes para a elaboração de um pensamento pedagógico também construtivo. Talvez essas lacunas tenham concorrido para a exacerbção, dos anos 1990 para cá, do construtivismo pedagógico que assola as escolas da rede oficial de ensino, praticamente, em todo o país – pedagogia esta que conclui o presente artigo, logo em seguida.

6. A mediação didática docente no construtivismo pedagógico

O amálgama pedagógico em que se constituía a prática pedagógica de professores, no período pós-regime militar, evocava a necessidade de elaboração de um pensamento pedagógico que pudesse dar conta da compreensão do ato de aprender e de ensinar, e, assim, da busca de modos de intervenção pedagógica mais instigantes e prazerosos. O ingrediente do prazer e da ludicidade tinham partido, de há muito.

Como que desesperançados, os professores, mormente os de nível fundamental e médio, desenvolviam, nesses tempos taciturnos, uma prática um tanto quanto amorfa, inodora e inoperante nas escolas da rede pública estadual. Este amálgama, constituído de resquícios da vertente tradicional, escolanovista e tecnicista, se imprimiam nas mais variadas manifestações de prática pedagógica, por falta, a meu ver – e

afora todas as questões de ordem política, social ou econômica que estão na base desses problemas – de conhecimento profundo e crítico de alguma teoria pedagógica que pudesse fazer *alavancar* um trabalho mais consistente e criativo na escola.

O clima de desesperança e desestímulo ainda não partiu, de todo; hoje, o sentimento negativo pode ser atribuído muito mais às precárias condições de trabalho docente que ao desconhecimento de um pensamento pedagógico razoavelmente ordenado. Não quero dizer, com isso, que os professores das escolas brasileiras, em geral, dominam o que se convencionou chamar de *tendência pedagógica construtivista* e desenvolvem uma prática absolutamente coerente com os princípios desta teoria. Não sustento, tampouco, que o construtivismo tenha surgido como panacéia para resolver todos os males do ensino público brasileiro, bem ao contrário disso. Seu desenvolvimento, ou melhor, seu mau desenvolvimento, nestas escolas, se deve, em muito, à política estadual, e também federal, de esvaziamento ainda maior da qualidade desse ensino. Falta formação adequada e boas condições de trabalho para que os nossos professores saibam e possam desempenhar bem suas funções. Todavia, já se pode apreciar, hoje em dia, práticas pedagógicas, no ensino público, bem diferentes das de outrora e mesmo alinhadas ao ideário construtivista, que aportam bons resultados e satisfação, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Antes de tudo, é preciso esclarecer o que se entende por construtivismo e também por socioconstrutivismo ou socio-interacionismo ou, ainda, construtivismo sócio-histórico – uma vertente, digamos, sócio-histórica do construtivismo piagetiano que tem, em Vygotsky, seu precursor.

O construtivismo pedagógico pode ser compreendido como conjunto de pensamentos psicopedagógicos organizados empiricamente e fundamentados em inúmeras pesquisas: desde Jean Piaget (1965a, 1970b, 1970c) e Vygotsky (1984a, 1987b) a Emília Ferreiro (1985), seus maiores expoentes. Os estudos mais atuais que empres-

taram uma releitura à teoria construtivista aplicada ao âmbito pedagógico, que considerarei aqui como referência, provém de Teberosky (1993), Deheinzelin (1986), e Coll e Solé (2001).

O elemento cultural na teoria construtivista, por vezes mal interpretado por críticos ao construtivismo piagetiano, é um ponto fundamental no estudo de Deheinzelin (1986), pois que permite a união daquilo que antes poderia ser visto como oposição entre o pensamento de Piaget e de Vygotsky. Mas, retornarei a este ponto, ao final, quando da síntese das teorias e conclusão deste artigo.

A questão da mediação didática, na tendência pedagógica construtivista, é um dos pontos mais importantes nos trabalhos de Coll e Solé (2001) e a sua exposição auxiliará, sobremaneira, a compreensão deste processo aqui.

Segundo Coll e Solé, o construtivismo não é, no sentido estrito, uma teoria, mas um referencial explicativo que “integra contribuições diversas cujo denominador comum é constituído por um acordo em torno dos princípios construtivistas” (COLL; SOLÉ, 2001, p. 10). A premissa básica desta tendência está em que aprender é construir. E se aprende quando se é capaz de elaborar uma representação social sobre um dado objeto da realidade ou de um conteúdo que se deseja aprender. Essa elaboração não é vazia, mas mediada por múltiplas experiências, interesses, conhecimentos prévios que darão conta de uma nova ressignificação. Assim é que, de posse dos nossos significados, nos aproximamos de um novo aspecto do real que, na verdade, será interpretado com os significados que já possuíamos, e que, assim parecerá novo. Porém, de outras vezes, “colocará para nós um desafio ao qual tentamos responder modificando os significados dos quais já estávamos providos, a fim de podermos dar conta do novo conteúdo, fenômeno ou situação” (COLL; SOLÉ, 2001, p. 20). É assim que, além de podermos transformar o que já possuíamos como saber, também podemos interpretar o novo, de forma singular.

Então, aprender significativamente quer dizer construir um significado próprio, pessoal para

um objeto de conhecimento objetivamente existente. Este aspecto da aprendizagem resume a tarefa do ensino no construtivismo.

A mediação didática, nesta tendência, é um processo compartilhado, em que “o aluno, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões” (COLL; SOLÉ, 2001, p. 22).

Tal como apregoa Lenoir (1999), a mediação didática deverá incidir na capacidade construtiva do educando (em que pesem outras dimensões aí presentes: sociais, afetivas, políticas e outras), desafiando-o, instigando-o. Uma ajuda, segundo Coll e Solé, que vai do desafio à demonstração mais minuciosa, da demonstração de afeto à correção, ajustando-se sempre às necessidades dos educandos.

Esta ajuda do professor deve incidir, para os autores, na *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), entre o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial que pode atingir o educando.

A versão construtivista atualizada de César Coll e Isabel Solé não se coaduna com a idéia *espontaneísta* de ensino. O construtivismo, na versão de Coll e Solé, não enjeita os conteúdos escolares, ressignifica-os. A ação do professor, este *mediador de saberes*, deve, pois, incidir na capacidade construtiva do aluno para que também ele seja um autor na sua trajetória como aprendiz.

Não poderia falar em construtivismo sem mencionar o nome daquela que revolucionou os meios educacionais, principalmente, na América Latina, com suas pesquisas científicas em torno dos processos que envolvem a aquisição da lecto-escrita: Emília Ferreiro. Psicóloga e pesquisadora argentina, radicada no México, fez seu doutorado na Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. A partir de 1974, iniciou seus trabalhos experimentais, na Universidade de Buenos Aires, que derivaram na teoria sobre a Psicogênese do Sistema de Escrita.

A criança, para Emília Ferreiro, longe de ser um ser passivo, é um sujeito que pensa e intera-

ge com o mundo ao seu redor. Um sujeito que constrói, ativamente, suas próprias hipóteses e teorias; põe à prova suas antecipações. Com relação à linguagem não poderia ser diferente: a criança concebe também suas hipóteses, busca regularidades e forja assim sua própria gramática. A criança é capaz de reconstruir sua linguagem, abordando seletivamente as informações que lhe provêm do meio. Os *erros* que comete nessa busca complexa da própria linguagem não são erros, mas ocasiões extremamente bem elaboradas e situadas numa trajetória sempre inconclusa. Estes *erros construtivos*, longe de constituir-se em empecilhos, são provas de que os sucessos futuros, no processo construtivo da aprendizagem, serão perfeitamente possíveis.

Segundo Ferreiro, a literatura em torno da aprendizagem da língua escrita se restringe a tipos de metodologias capazes de solucionar todos os problemas concernentes a tal processo. São estudos que, de modo geral, buscam estabelecer um rol de habilidades e capacidades necessárias a esta aprendizagem em particular: lateralização espacial, discriminação visual e auditiva, coordenação psicomotriz, etc. Esses fatores podem, de fato, concorrer positivamente para o progresso na aprendizagem da lecto-escrita, mas esta relação não é causal, como estes trabalhos fazem supor.

Emília Ferreiro busca na teoria de Piaget um papel ativo para o sujeito aprendiz ou o *sujeito cognoscente* – um sujeito que busca seu próprio conhecimento e trata ativamente de compreender o mundo que o cerca, construindo suas próprias categorias de pensamento. Este sujeito cognoscente está também presente na aprendizagem da língua escrita.

Seguindo a referência piagetiana, não existe um ponto de partida inteiramente novo no momento em que se aprende. Um conteúdo novo, mesmo que ainda desconhecido, deverá ser assimilado pelo sujeito segundo seus esquemas de assimilação disponíveis. A depender desses esquemas, a assimilação será mais ou menos deformante. O ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado.

A diferença conceitual entre as teorias construtivistas e a teoria de Piaget sobre o sujeito da aprendizagem reside no fato de que, para as primeiras, o conhecimento é exterior ao sujeito é recebido de fora. Para a teoria piagetiana, o sujeito é o construtor de seu conhecimento. Desta forma, o conhecimento objetivo não aparece de modo linear; é um caminho que se faz por reestruturações progressivas e simultâneas, algumas das quais *errôneas*, mas construtivas. Tais *erros* podem ser entendidos como pré-requisitos necessários à obtenção da resposta correta.

Um outro aspecto fundamental da teoria de Piaget, resgatado por Emília Ferreiro, é o da possibilidade de reconstrução do conhecimento pelo sujeito cognoscente a partir das leis de composição do objeto de conhecimento. O conhecimento progredirá através de *conflitos cognitivos*, isto é, através da presença de um objeto que force o sujeito a modificar seus esquemas de assimilação, realizando assim um esforço de acomodação para incorporar o que anteriormente resultava em inassimilável.

Não se trata de colocar o indivíduo diante de situações irrealizáveis. Do ponto de vista prático, significa gerar situações conflitivas em momentos específicos, diante das quais o sujeito esteja preparado para transpô-las. Resolvendo suas próprias contradições, o sujeito cognoscente estará em condições de avançar no sentido de novas reestruturações.

O estudo de Emília Ferreiro demonstra a pertinência da teoria psicogenética de Piaget, bem como os conceitos advindos da psicolinguística contemporânea, aplicados à natureza dos processos de aquisição do conhecimento em lecto-escrita. Não se trata de um método de alfabetização. Não se pode cair no mesmo erro tão alardeado pela autora em passagens diversas no seu livro, confundindo-se método com teoria sobre o processo de conhecimento. A teoria tratada pela autora visa a iluminar os problemas de natureza epistemológica no campo da lecto-escrita para, assim, ajudar a solucionar os problemas de aprendizagem nesta área na América Latina, evitando, desse modo, o processo de formação de analfabetos ainda em curso no sistema escolar.

Considerações finais: em busca de uma síntese possível

Podemos afirmar que, ao invés de oposição, há complementaridade entre as obras de Vygotsky e seus seguidores da Escola sócio-histórica de Moscou e a obra de Jean Piaget e de seus colaboradores na Escola de Genebra. O elemento da cultura, tão criticado e tido como alheio na obra de Piaget, deve ser então, incorporado ao que se pode chamar de socioconstrutivismo. A compreensão de uma e de outra teoria, certamente, será muito útil a todo e qualquer processo de ensino que se deseje crítico e construtivo.

É preciso romper com o ensino verbalístico da pedagogia tradicional sem, entretanto, romper com as tradições, pois que elas têm sua importância. As estruturas internas do conhecimento são elementos da cultura e são, inicialmente, compreendidos, segundo Piaget, por meio da imitação, gerando, assim, a função simbólica, as imagens mentais, as linguagens e os esquemas operatórios que abrem possibilidades e necessidades *ad infinitum* para o pensamento e para a cultura (PIAGET, 1996, p. 84). Logo, a versão atualizada do construtivismo não nega a importância do conteúdo escolar, mas redimensiona-o, em função do que as crianças trazem como saber e das suas condições para aprender. Cabe ao professor decifrar, interpretar, traduzir estes elementos e então criar condições adequadas de ensino/aprendizagem.

Muitos dos projetos pedagógicos atuais estão colocados diante de um falso dilema: de um lado, a cultura verbalística do ensino tradicional e, de outro, a ênfase no desenvolvimento cognitivo e na livre expressão das crianças, características típicas das chamadas escolas alternativas. Os resultados dessa dicotomia são negativos, pois contribuem ainda mais para agravar o fosso existente entre as classes sociais no Brasil, muito embora as camadas populares não frequentem escolas com uma ou outra dessas características tão bem definidas. O que parece estar acontecendo na atualidade é uma falta de concepção pedagógica clara e bem assimilada pelos professores para que estes

possam trabalhar com maior segurança.

O espaço da mediação didática está justamente em descobrir o que os alunos sabem e como o sabem. O professor, parafraseando Macedo (2000), como *mediador de saberes* é também um tradutor. Assim, o professor é um mediador entre as idéias dos educandos e os objetos de conhecimento. Este é o sujeito que sabe quando e como deve ressaltar este ou aquele ponto, introduzir esta ou aquela demonstração, detalhar uma explicação, ilustrar com exemplos, iluminar. O que importa, para o desenvolvimento adequado da mediação didática docente, é considerar o que o aluno traz como bagagem cultural e, então, ensinar/mediar de acordo. O trabalho pedagógico é um trabalho de delicada tradução.

Fechar este artigo supõe abri-lo à compreensão do que se passa atualmente, no âmbito da mediação que pratica o professor. Significa, ainda, a busca pela elaboração de outros saberes que poderão nos conduzir a outras possibilidades didáticas numa engrenagem educativa mais prazerosa, desafiadora e criativa. Cada tendência pedagógica apresentada aqui pode oferecer-se como ingrediente interessante para a reconstelação de práticas pedagógicas que apontem para outras direções menos indigestas do que aquelas com as quais se afirmaram as práticas autoritárias de ensino.

O conhecimento das pedagogias (ao menos aquelas de maior expressão) que deram forma às mediações didáticas empreendidas pelos professores, ao longo da história, nos garante a compreensão das práticas pedagógicas na atualidade. Finalmente, devo concluir, acreditando que a mediação didática docente é um processo que se constrói significativamente, como ação criadora que deve nascer das necessidades mais profundas dos educandos como seres humanos aprendizes e cidadãos que são. E que o mestre seja, como afirmou Anísio, sempre de forma tão atual: "...o sal da terra, capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal" (TEIXEIRA, 1963, in: ROCHA, 1992, p. 8).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa : Presença, 1969.
- COLL C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo: a poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.
- DEWEY, John. *Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FERREIRO, E.; TEBROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 1. ed. Mexico: Siglo Veintiuno, 1979.
- FERREIRO, E. Entrevista. *Revista nova escola*. São Paulo, n. 143, jun./jul. 2001.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 1980.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- LENOIR, Yves. Médiation cognitive et médiation didactique. In: RAISKY, C.; CAILLOT, M. *Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelas: De Boeck e Larcier, 1996.
- _____. et al. *Tendances actuelles dans l'analyse des manuels scolaires et situation au Québec*. Documents du GRIFE 5. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.
- _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1985.
- NOVOA, C. A. Torres. *Conciencia y historia: la praxis educativa de Paulo Freire*. 1. ed. México: Gernika, 1978.
- OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez, 1985.
- PIAGET, Jean. *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses universitaires de France, 1970.
- _____. *La formation du symbole chez l'enfant*. 3. ed.. Paris: Delachaux et Niestlé, 1964.
- _____. *La psychologie de l'intelligence*. 8. ed. Paris: Collection Armand Colin, 1965.
- _____. *Psychologie et épistémologie: pour une théorie de la connaissance*. Paris: Gonthier et Denoël, 1970.
- _____. *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël, 1969.
- ROCHA, J. A. L. (org.) et al. *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica, primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. 1. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Recebido em 30.05.05

Aprovado em 08.08.05

ESTUDOS



DA DIFERENÇA E DA IGUALDADE

Carlos Roberto Jamil Cury*

RESUMO

A diferença chegou ao terreno da educação: são as pessoas com deficiências, são os afro-descendentes, são os povos indígenas. Com ela surge a necessidade de administrar essas realidades. Aceder aos conceitos é um modo de sistematizar essa administração. Este artigo pretende explicitar termos bastante utilizados na área como: igualdade, equidade e diferença. Além disso, busca analisá-los, referindo-os à educação.

Palavras-chave: Educação – Equidade – Diferença – Igualdade

ABSTRACT

ON DIFFERENCE, ON EQUALITY

Difference reached the realm of education: physically challenged people, afro-descendents, native communities. Along with it arises the need to manage those realities. Developing concepts is a way to work out this management systematically. This article aims to bring into light terms largely used in the field such as: equality, equity and difference. Moreover, it endeavors to analyze them in an educational perspective.

Keywords: Education – Equality – Equity – Difference

... temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Boaventura Santos).

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo refletir sobre a problemática da igualdade e da diferença entre as pessoas e os grupos humanos, expressão que é da tão nova quanto antiga questão do uno e do múltiplo.

A realidade mundial vem revelando uma consciência cada vez maior da relação igualdade/diferença nos direitos humanos por meio de uma proteção que expressa uma maior consci-

ência ética partilhada por Estados, seja em tratados e acordos de dimensão internacional, seja nos de feição regional. Simultaneamente avulta, a cada dia, um estado de violação profunda desses direitos, indicando uma verdadeira situação esquizofrênica. Prolonga-se a vida, a ciência avança, as vozes humanitárias se sucedem e, concomitantemente, a fome, a miséria não são debeladas, e a realidade das invasões e ocupações de nações suscita cada vez mais morte e terrorismo.

* Doutor em Filosofia da Educação. Professor na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG. Endereço para correspondência: PUCMG, Mestrado em Educação, Av. Itaú, 505, Coração Eucarístico – 30730-280 Belo Horizonte/MG. E-mail: crjcury.bh@terra.com.br

Se a humanidade possui um estoque de riquezas acumuladas que permitiria uma vida digna para todos os humanos, a concentração delas em uma ponta do mundo implica a campeação das doenças e do sofrimento na outra e da polarização social no interior dos países.

A igualdade é um conceito controverso, evolutivo e dependente de variações sócio-contextuais. Ela expressa relações entre classes ou grupos sociais distintos face a um horizonte comum. E, no seu processo histórico, vem revelando, enquanto direito proclamado, um caminho de mais desigualdade para menos desigualdade, manifestando uma superação lenta e difícil, na sua efetivação, dessas situações. (BOBBIO, 1992)

A diferença, por sua vez, – do latim *differro*, *differre* = dispersar, espalhar, semear –, é a característica de algo que distingue uma coisa da outra. Seu antônimo não é igualdade, mas identidade.¹ Diferença é sempre diferença de uma identidade com relação a outra identidade, geralmente entre pessoas. E por serem identidades próprias, elas são relacionais, já que postas uma diante da outra, marcam, assim, a diferença. Ser igual não quer dizer ser idêntico. Como afirma Galluppo (2002, p. 215):

Enquanto etimologicamente o termo identidade se refere mais propriamente à substância dos entes, o termo igualdade se refere mais propriamente à relação que estabelecem entre si. Dois seres idênticos são necessariamente iguais, mas nem todos os seres iguais são necessariamente idênticos. Daí ser possível que dois seres iguais possam ter diferenças entre si.

Analogamente à igualdade, a diferença é um conceito polissêmico e variável em contextos históricos específicos.

Um exemplo atual é a situação dos imigrantes presentes em nações, geralmente ex-metrópoles coloniais. Esses indivíduos, em busca de vida melhor, carregam lastros culturais nativos, os quais acabam por gerar um enfrentamento de culturas. Assim, do ponto de vista cultural, etnias sufocadas, minorias segregadas convivem com realidades discriminatórias candentes, na medida em que o pólo cultural dominante, referencial para o delineamento da

diferença, custa a aceitar como legítima essa presença cultural diferenciada em matéria, por exemplo, de hábitos, linguagem e costumes.

Não se trata de uma problemática simples. Muito pelo contrário. Ela se revela complexa e, por isso mesmo, tensa e, por vezes, polarizada. A literatura, inclusive a que comparece neste texto, manifesta essa complexidade e tensão. Mas trata-se de uma problemática que instiga a busca de uma resposta condizente com a sua importância, especialmente no espaço da educação.

Essa tensão entre conceitos que expressam realidades complexas tornou-se mais explícita quando formas clássicas de desigualdade social se mostraram ainda mais agudas perante o recuo do Estado Social, a crise das esquerdas e a presença do desemprego estrutural. O vácuo deixado por esse recuo carece de políticas universalistas e é ocupado por projetos de focalização calcados na diferença ou em interpretações peculiares da equidade.

Este texto não foge dessas dificuldades; não tem respostas aos problemas postos, nem pretende esgotar o assunto. Ele pretende repassar, rapidamente, por momentos históricos que refletiram essa problemática, expressar essa realidade no Brasil, e tentar uma reflexão sobre pontos que tensionam os pólos dessa relação.

Em um livro estimulante, o prof. Alain Touraine (2002) repõe, em termos sociais e atuais, o eterno problema filosófico – que subjaz a essas questões – do Uno e do Múltiplo. Ele se pergunta se “podemos viver todos juntos”, sendo ao mesmo tempo “iguais e diferentes”. Trata-se de uma pergunta crucial para países, grupos e pessoas. Se não pudermos viver juntos, iguais e diferentes, talvez se possa responder que é possível vivermos como iguais e diferentes, porém separados, ou então vivermos juntos como diferentes porque desiguais. No primeiro caso, trata-se de um regime de *apartheid* já condenado; no segundo, voltaríamos ao regime de estamentos. Na verdade, a pergunta

¹ Idêntico tem a ver com *idem* (do latim = o mesmo). Tem a ver com o *idiós*, do grego, que significa o próprio, o singular.

de Touraine supõe uma resposta que corresponda à dignidade igualitária de todos, enriquecida pelos matizes culturais de uma humanidade una, indivisível e múltipla e diferenciada. Esse caminho de uma utopia concreta é aquele do qual não se pode abrir mão, mas cuja trajetória se vê obstaculizada por inúmeras barreiras que se cruzam ora com o nacional, ora com o social, ora com o cultural.

Um momento importante e ainda atual da defesa da igualdade, como elo essencial entre os homens, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10/12/1948, seguida do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 16/12/1966. Apesar da solenidade de sua proclamação, eles não conseguiram se impor às nações signatárias com a força jurídica, vinculante e assecuratória, correspondente à contundência dos termos em que igualdade e diferença foram exaradas.²

Não é de hoje que a busca de maior igualdade entre os homens põe ênfase no que é comum à espécie humana em que a superioridade axiológica da humanidade vista *ut genus* se sobreponha a uma visada dos grupos e dos países vistos *ut singuli*.

Kant (1939), no século XVIII, à cata da “Idéia de uma história universal em sentido cosmopolita” (1784), assinala que o uso da razão só se desenvolve plenamente na espécie e não nos indivíduos. É da espécie humana que o foro privilegiado da razão, apanágio da hominidade, se desenvolve, e sua plenitude em humanidade só se realiza pela “paz perpétua”.

Também autoridades morais entenderam que essa “paz perpétua” supõe uma autoridade mundial. É o caso do papa João XXIII, na encíclica *Pacem in Terris* (1963):

O bem comum universal levanta hoje problemas de dimensão mundial que não podem ser enfrentados e resolvidos adequadamente senão por poderes públicos que possuam autoridade, estruturas e meios de idênticas proporções, isto é, de poderes públicos que estejam em condições de agir de modo eficiente no plano mundial. Portanto, é a própria ordem moral que exige a insti-

tuição de alguma autoridade pública universal. (p. 66).

E, na realidade atual, especialistas em economia internacional, como Celso Furtado (1999), não se esquivam em postular uma idêntica autoridade para regular a possessividade desenfreada dos mercados internacionais, cuja procura por lucros fáceis vem impondo custos sociais desastrosos. Na busca de uma Autoridade Financeira Mundial, ele esclarece:

A consciência de que as estruturas atuais expõem povos ricos e pobres a crises de custo social crescente está na origem de múltiplas iniciativas para que se realize um esforço comum de reconstrução institucional. Para avançar nesse terreno se requerem espírito de cooperação, visando conciliar interesses divergentes, e espírito de luta a fim de que os que ocupam posição de poder e têm mais amplo acesso às fontes estratégicas de informação não obriguem os fracos a aceitar mais um desses Diktats responsáveis por tantas tragédias históricas.

O Fundo Monetário Internacional continua enfeudado ao Tesouro dos Estados Unidos e aos interesses financeiros internacionais para desempenhar adequadamente esse papel. Recentemente deu-se um passo adiante com a instituição de força-tarefa no Comitê Consultivo das Nações Unidas para Assuntos Econômicos e Sociais. Esse órgão recomendou a instituição de uma Autoridade Financeira Mundial com poderes para definir padrões de regulação financeira. (p. 25-26).

É do reconhecimento da igualdade essencial de todas as pessoas do gênero humano que se nutriram todas as teses dos direitos universais da pessoa humana e, por decorrência, as teorias da cidadania, da democracia e da postulação de uma autoridade internacional. É desse reconhecimento de uma igualdade substan-

² O Brasil é signatário, na Organização das Nações Unidas (ONU), da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, é ratificante da Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, também de 1948, é aprovante da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial de 1968, é parceiro na Convenção da UNESCO para Eliminação da Discriminação na Educação de 1960, e é signatário do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos de 1966, entre outros.

cial da *categoria humana* onde quer que ela se apresente, em quaisquer dos espaços nacionais, que se pode ter como horizonte uma outra natureza nas relações entre nações, no interior delas e nas relações entre grupos sociais e pessoas, todas sempre marcadas por diferenças nacionais, grupais, culturais e individuais.

IGUALDADE E DIFERENÇA

A presença entre os homens de situações indicadoras e reveladoras de guerra e violência, de fratura social, dos desastres ecológicos e as formas de desigualdade, discriminação e opressão, entre muitas outras, sempre se chocou com a consideração básica do outro como um igual. O relato bíblico de Caim e Abel é emblemático. À fraternidade originária se segue o fratricídio. Algo semelhante pode-se depreender do relato mítico grego de Chronos que chegava mesmo a devorar seus filhos.

Essa tensão entre a igualdade entre os seres humanos e a manifestação de suas diferenças perpassa a real história das sociedades humanas.

A Grécia Clássica, na ordem social e política, defrontava-se com as dificuldades de se entender o escravo, o bárbaro ou o meteco. Na ordem filosófica, o problema não passou despercebido. Antífone (480-411 A.C.), ilustre sofista, punha claramente a questão:

... os que descendem de ancestrais ilustres, nós os honramos e veneramos; Mas os que não descendem de uma família ilustre, não honramos e nem veneramos. Nisto, somos bárbaros, tal como os outros, uma vez que, pela natureza, bárbaros e gregos somos todos iguais. (*Apud* Comparato, 2003, p. 14).

Também a Protágoras deve-se o famoso princípio humanista de que “O homem é a medida de todas as coisas; das que são, que elas são, e das que não são, que elas não são”.³

Para Aristóteles, o ser humano é um *animal político* cuja vida em ato só se resolve necessariamente na *comunidade* da *pólis*. Fora da cidade, isto é, da vida política ou da vida intelectual, o homem não está em sua plenitude.

Trata-se de um ser potencial marcado pelo caráter passivo oposto à atividade dos “melhores”. E como não são todos os homens que podem ter acesso à plenitude da vida política na *ágora*, dada a sua visão organicista da comunidade, só os cidadãos (*andér*) são ativos. (BOBBIO; BOVERO, 1986).

A justiça segundo ele, em Ética a Nicômaco, se define pelo que é conforme à lei e respeita a equidade; o injusto é o que viola a lei e a falta à equidade. As leis devem buscar a justiça pela sua finalidade que é a de serem veículos da felicidade de todos os membros da comunidade. Segundo Aristóteles, a comunidade é composta por três estamentos básicos: os escravos, os metecos e os cidadãos atenienses. Cada estamento, em seu próprio interior, reconhece em seus membros uma igualdade, mas essa não se aplica aos outros estamentos. Iguais entre si no interior de cada estamento, cada qual deve se estabelecer e se reger por sua função específica. Nesse sentido, há uma ordem hierárquica entre os estamentos e das pessoas que os compõem, o que pressupõe uma desigualdade entre eles. Essa igualdade interna e desigualdade externa, para serem harmônicas, só se realizam quando cada estamento realiza sua função. Ao fazê-lo, eles cooperam para a finalidade comum que é a harmonia e o bem de todos.

Mas como isso se dá? Em primeiro lugar, pelo *suum cuique* própria da igualdade distributiva. A justiça distributiva ou geométrica⁴ é a partilha proporcional dos bens e das honrarias segundo o que cada um, no interior do seu estamento e de sua posição na hierarquia, pode dar para a comunidade. Essa, ao presidir a destinação das honrarias e bens entre as pessoas de um estamento de uma comunidade, baseia-se no mérito e deve ser proporcional a esse.

³ Explica CHAUI (2002): “O homem é medida da realidade não significa, portanto, que o homem tem o poder total para fazer as coisas ser ou não ser, mas tem o poder pleno para decidir o que elas são ou podem ou devem ser e quais não deverão passar à existência” (p. 171-172).

⁴ É geométrica porque coloca uma ordem e harmonia estéticas na pluralidade que compõe a comunidade. Pode-se ver aqui a influência pitagórica.

Nesse caso, igualam-se os desiguais por um tratamento desigual em relação à distribuição. Tor-na-se, pois, justo tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais.⁵ E torna-se injusto quando os iguais ganhem desigualmente ou quando os desiguais ganhem igualmente. Por isso, o que é justo para um estamento, não o é para outro, podendo até mesmo ser um desvio ou crime.

Ao mesmo tempo, diz Chauí (2002, p. 470):

A justiça distributiva deve impedir o crescimento das desigualdades...pois estas são as causas da corrupção de uma Cidade, isto é, as causas das sedições e revoltas que destroem a Cidade e lhe dão uma Constituição pior do que a que possuía. A justiça fundante é aquela que define a regra da proporcionalidade entre os cidadãos, criando os iguais pelo tratamento desigual dos desiguais.

Os cidadãos ativos e os devotados à inteligência das coisas tinham, nas finalidades dos outros estamentos, um suporte de realização da sua finalidade. Trata-se, pois, de uma justiça que exclui os outros estamentos da participação nas mais altas funções da pólis.

A justiça distributiva é aquela que implica dar a cada um conforme o seu valor (arethê) ou seja, proporcionalmente àquilo que cada um agregou à comunidade política. Essa justiça é a mais importante de todas, pois é responsável pela criação da ordem e da harmonia da comunidade. (GALUPPO, p. 39-40)

Nesse sentido, os indivíduos também não são iguais entre si, a não ser no interior de cada estamento. Estamos, pois, no interior de uma igualdade excludente.⁶

Já a justiça retificadora busca corrigir as falhas ou os erros da justiça distributiva especialmente no que se refere às transações dos homens entre si de bens e de relações entre si como a violência física ou simbólica. Ela aplica as regras e as leis do momento anterior da justiça. Chama-se também justiça comutativa.⁷ Ela se baseia na igualdade aritmética. É essa igualdade que há se tornar referência dominante na Modernidade.

Como diz Aristóteles (1973, p. 336): "... o equitativo é justo, porém não legalmente justo,

e sim uma correção da justiça legal. (...) e é essa a natureza do equitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão de sua universalidade." A equidade é, pois, a adequação contextualizada e prudente dos fenômenos não regulados pelo caráter amplo da lei universal.

Para Aristóteles, é a natureza complexa do objeto ou da situação a ser confrontada com o caráter absoluto da lei que, frente à necessidade de se fazer justiça, postula o princípio da equidade. Nesse sentido, sua posição é magistral, na medida em que, para ele, em certas circunstâncias, a equidade traduz melhor a exigência da justiça do que a igualdade tomada como igualitarismo.⁸

A sociedade ocidental continuou a conhecer formas hierarquizadas de vida social. Na Idade Média, apesar do significado nuclear da mensagem cristã que torna os homens iguais entre si na sua filiação divina, na sua dignidade transcendente, a organização hierárquico-comunitária medieval impedirá o desenvolvimento dessa abertura⁹ que, doutrinariamente, se contrasta com a oposição medieval entre "senhores superiores e vassallos inferiores".

⁵ Nas condições do desenvolvimento atual em face das marginalizações sociais, Bobbio (1996) diz: "...não é supérfluo chamar a atenção para o fato de que, precisamente a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é, introduzir artificialmente ou imperativamente, discriminações que, de outro modo não existiriam..." (p. 32).

⁶ Hoje dir-se-ia que os não cidadãos, sujeitos à justiça distributiva e comutativa, gozam de direitos individuais e privados. Isso remete à posterior divisão entre cidadania ativa e passiva.

⁷ No direito, diz-se comutativo de um contrato cujas prestações a que se obrigam os contratantes são perfeita e reciprocamente equivalentes. Comutar é trocar ou mudar algo entre si. Seu antônimo é conservar.

⁸ De acordo com Jean-Pierre Vernant, em "Les origines de la pensée grecque" (1995), há que se distinguir duas correntes em torno da noção de equidade. A corrente aristocrática recorre à equidade para justificar uma arquitetura jurídica hierárquica fundada na desigualdade de direitos, e, com isto, o estatuto jurídico de "inferiores" não se altera. Neste caso, ela é uma disposição moral pela qual os bem aquinhoados ajudam os pobres. A outra corrente, a equidade democrática, funda-se na igualdade de direitos e na realização da justiça.

⁹ A igualdade sobrenatural dos filhos de Deus atingia um caráter universal do qual São Paulo, na epístola aos Gálatas, afirmava: "já não há nem judeu nem grego, nem escravo nem livre, nem homem, nem mulher". (Gal. 3, 28).

Do ponto de vista doutrinário, não se pode deixar de considerar que essa *igualdade* de todos *em Cristo* prenuncia a valorização de cada um, de cada indivíduo, agraciado que é por Deus e chamado à salvação. Esse deslocamento para o indivíduo, ainda que tênue, e o caráter transcendente da fundamentação externa da lei positiva e da lei natural na lei divina determinarão que, ao menos nesse sentido, a igualdade aritmética se rivalize com a geométrica.

O jusnaturalismo, na Modernidade, vai se ocupar da igualdade aritmética. Na versão de Hobbes, a idéia de um homem naturalmente social como queriam os clássicos, os medievos e até, em certo sentido *ex-ante*, Rousseau, é colocada em questão. Cada um é cada um e a base de qualquer relação é o indivíduo. Só que ele advoga o indivíduo em face do outro como *homo homini lupus*. Nesse estado primacial, estado de natureza, todos se põem na situação de guerra mútua: *bellum omnium contra omnes*. Será pelo pacto de sujeição a um poder forte e comum, no Estado, que se buscará um estado de segurança capaz de assegurar o direito à vida, direito inalienável de todos e princípio de propriedade de cada um.

A modernidade ocidental, especialmente no Iluminismo, defendeu enfaticamente a afirmação da igualdade de cada um enquanto indivíduo e, por extensão, de todos. Kant afirmará que todos os homens e cada um são *fins em si mesmos*, pois que todos dotados da razão. A natureza universal da razão é comum a todos os homens. E por serem assim dotados, eles não podem ser transformados em meios. Aqui, a igualdade aritmética começa a se esclarecer:

... a igualdade em uma sociedade em que todos são tidos como fins, ou seja, que não dissolve a finalidade da existência moral em um comunitarismo, tem de considerar a igualdade entre os homens como igualdade aritmética.

Ora, a igualdade aritmética, estendida pela universalização a todos os homens, é um conceito inclusivo de igualdade. Ela exige que o maior número possível de pessoas (idealmente, a humanidade) seja incluída pelo direito. (...) A

partir de Kant, quer dizer, com a sociedade contemporânea, torna-se impossível pensar uma igualdade geométrica na organização social moderna e contemporânea. (GALLUPPO, 2002, p. 99).

Com essa defesa da igualdade, diga-se igualdade includente, a sociedade moderna combate diferenças discriminatórias em favor da afirmação da igualdade básica de todos e de cada um. Ela impede que as diferenças obstaculizem o gozo dos direitos, pois todos são iguais e iguais no jogo processual da lei.

Rouanet (1992) sintetiza princípios do Iluminismo:

... a idéia de que a moral podia ter um fundamento secular; a idéia de que o indivíduo, considerado como célula elementar da sociedade, tinha direito à auto-realização e à felicidade e podia descentrar-se com relação à vida comunitária, criticando-a de fora; e a idéia de que existe uma natureza humana universal, de que existem princípios universais de validação ética, e de que existe um pequeno núcleo de normas materiais universais. (p. 153).

As diferenças apontavam o aristocrata, o alto clero, o colonizador, que se julgavam detentores de privilégios de sangue, de religião ou de cor. Ao privilégio “natural” da diferença hierárquica – agora tornada intolerável – sucedesse o direito de igualdade básica de todos ao nascer e a igualdade na lei, ou seja, a igualdade jurídica.

Isso não significou uma conquista efetiva e imediata desses princípios.¹⁰ Quando a modernidade ocidental segregou mais para os homens (sexo masculino) a presença dessa razão universal, quando incorporou a noção de um progresso evolucionista frente aos povos não-europeus, ela estabeleceu uma escala de valores na qual a alteridade diferente, estranha ou “estrangeira” foi posta em pontos “atrasados” ou “inferiores” dessa escala, medidos pela distância em relação aos valores “superiores e uni-

¹⁰ Comentando esse momento da Modernidade, Bobbio (1986) afirma que a interpretação corrente, ao contrastar entre o modelo aristotélico e o jusnaturalista, faz desse último o “reflexo teórico e, ao mesmo tempo, o projeto político da burguesia em formação” (p. 45).

versais” já comungados pelos povos eurocêntricos.¹¹

Sabemos também que, no interior mesmo desses povos, as elites (as quais se auto-atribuíam serem dotadas dos “universais”) buscavam distinguir-se dos outros, diferentes e estranhos a elas ou exóticos, e submeter esses grupos ou pessoas “atrasados” a um processo “civilizatório”.¹²

Trata-se de uma concepção que pode adaptar-se ao colonialismo e ao racismo, que muitas vezes justificou o desprezo e a exploração exercidos sobre as populações consideradas inferiores; (o colonialismo e o racismo) assentam então na idéia de que estas poderão, sem dúvida, vir a ingressar na modernidade, mas de baixo para cima e porque aqueles que a dominam lhes comunicam uma cultura que não tinham ainda. Foi assim que, na França de finais do século XIX, o discurso republicano e o colonialismo puderam entender-se bem. (WIEVIORKA, 2002, p. 28).

Ou nos termos de Bobbio (1986):

À medida que o jusnaturalismo desemboca no leito da filosofia das Luzes, da qual se torna o aspecto jurídico-político, a antítese paixão/razão é substituída (ou melhor complementada) pela antítese costume/lei, onde o primeiro termo representa o depósito cada vez melhor documentado e não ulteriormente ampliável de tudo o que homem produziu na história sem o concurso da razão. (p. 93).

Tomando um ponto de vista semelhante, Touraine (2001) afirma:

Le principe d'égalité, quel qu'il soit, repose sur la référence a un principe métasocial de représentation, alors que la logique du social exclut l'égalité et même ne peut pas la concevoir. Il est en conflit avec toutes les formes du pouvoir. Des théologiens espagnols défendirent – contre les autres – que les Indiens étaient des créatures de Dieu comme les espagnols, mais leur voix n'empêche pas les conquérants de massacrer les habitants de vastes régions. C'est même au nom de la civilisation et des libertés que se sont créés des empires coloniaux. (p. 86-87)¹³

Ainda que no interior mesmo das elites dominantes, não deixou de haver grupos considerados “incompletos”, “imatuross” ou “dependentes” e que eram vistos pelo prisma da sexualidade (mulher), da idade (criança) ou da percepção de

recursos financeiros (assalariados). É daí que surgirá a distinção entre cidadãos ativos e cidadãos passivos. Os primeiros, por serem independentes, e os outros, pela sua (suposta) dependência a outrem.

Isso revela não só a conquista progressiva (mas não inevitável) de maior igualdade e de novos direitos, como os de natureza social, como o caráter contraditório desses direitos. A emancipação que esses direitos contém se choca, por vezes, com o sentido possessivo da propriedade e com a ocupação do Estado por forças conservadoras.

Entretanto, a negação de toda e qualquer categoria geral, universal, especialmente a que faz do reconhecimento da igualdade básica de todos os seres humanos, fundamento da dignidade de toda e qualquer pessoa humana, acaba por abrir portas e janelas para a entrada de todas as formas de discriminação e correlatas de que o século XX deu trágicas provas.

Sem o reconhecimento e respeito por essa igualdade una e universal, seu lugar fica ocupado pela multiplicidade do micro, pela capilaridade do privado e pela dispersão das subjetividades, cujo diferencialismo arbitrário, excessivo e exacerbado, pode levar a toda sorte de intolerância como, por exemplo, a idéia de um “povo eleito” e uma “raça superior” ou mesmo, em outro limite, à equalização de toda e qualquer diferença.

Ao analisar a relação entre o Eu público e o Eu privado, na assim chamada pós-modernidade, assim se expressa Khosrokar (2001):

...la dualité public/privé est frontalement remise en cause et le soi multiple peut voguer entre les

¹¹ Os filósofos da Ilustração faziam uma diferença entre natureza e costume. Como diz Rouanet (1994): “O reino do costume é o da diversidade empírica. É na ótica do costume que o que é válido na França não é válido no Brasil. Mas essa variedade é limitada por um pequeno número de normas invariáveis, que constituem a esfera da natureza” (p. 153).

¹² A lembrança, aqui, da teoria dos Estados progressivos em Augusto Comte, é quase imediata.

¹³ Aqui, o autor se refere ao debate em Valladolid, em 1550-1551, no qual a Igreja proclamou a plena humanidade dos índios, portadores da razão natural, de alma humana e os considerou dignos, como quaisquer outros, de receber a mensagem cristã. Os índios tiveram como seu grande defensor o frei Bartolomeu de las Casas. (ROULAND, 2004).

diverses composantes de l'ego selon un ordre cette fois non hiérarchique; dans l'univers mental du sujet, le politique n'est plus alors la catégorie dominante, les modes de gestion de sens se fragmentent, sont de plus en plus décontextualisés, et non obéissent qu'à la logique de l'autonomie individuelle. (p. 19)

As causas diferencialistas, por si só, quando não têm como base o direito à igualdade, causam problemas sérios. Como afirma Tabboni (2001), "La référence à la différence comme nouveau point de vue cognitif et opératoire, expression des besoins d'un sujet libérateur, porteur de nouvelles formes de vie, se heurte à la prolifération sans limite des différences." (p. 76). E continua:

L'appel à la différence peut devenir purement défensif et conduire au rejet de tout universalisme, identifié à une domination. Parallèlement, l'appel à l'égalité peut devenir un instrument de domination, en nivelant les différences et en faisant régner en son nom les intérêts du plus fort. (p. 83)

Comentando movimentos culturais dos anos 80, diz Wieviorka (2002): "A segunda vaga dos anos 80 desperta uma inquietação crescente. A percepção dominante concentra-se em sua face de sombra, nas suas tendências comunitaristas, sectárias e isolacionistas. São vividos sobretudo como uma ameaça em razão de seu caráter radical..." (p. 45).

Só quando articulada à igualdade, a defesa das diferenças não-arbitrárias ganha seu real valor e pode se situar no âmbito de uma teoria democrática da sociedade.

Por outro lado, não se pode ignorar que a idéia de um progresso evolutivo e necessário, presente em teses da modernidade, tidas todas de caráter universal, conduziu à violência cultural tal como se viu no colonialismo ou no imperialismo.

Na própria formulação da Declaração dos Direitos do Homem se lê no Art. 5º:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados (...) Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como os diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover

e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais.

Ou seja, ao afirmar a universalidade dos direitos humanos rejeita-se, nessa matéria, o relativismo cultural. E, ao reconhecer as *particularidades nacionais e regionais* e os diferentes *contextos*, a ONU aponta um método de tornar mais efetivos os meios de efetivar os direitos humanos.¹⁴

Como assevera Piovesan (2004):

... se uma primeira vertente de instrumentos internacionais nasce com a vocação de proporcionar uma proteção geral, genérica e abstrata, refletindo o próprio temor da diferença (que na era Hitler foi justificativa para o extermínio e a destruição), percebe-se, posteriormente, a necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada em face de sua própria vulnerabilidade. Isto significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos. (p. 65)

Só quando articulada à igualdade, a defesa das diferenças não-arbitrárias ganha seu real valor e pode se situar no âmbito de uma teoria democrática da sociedade.

Ao mesmo tempo, na passagem do Estado Liberal para o Estado Social, conquistam-se vários direitos sociais e o Estado assume o dever de propiciar condições para o gozo desses direitos desobstaculizar as barreiras que impedem o exercício dos direitos.¹⁵ Em outros termos, é preciso que ele interfira na liberdade para destruir barreiras que impedem a promoção da igualdade de modo efetivo e, com isto, amplie os espaços de liberdade.¹⁶

¹⁴ Cf. a Declaração e Programa de Ação de Viena, de junho de 1993.

¹⁵ Os direitos sociais não só não nascem da matriz liberal, como também interferem na propriedade por serem de natureza coletiva ao invés de privada. E, por representarem um meio de (re)distribuir bens partilháveis, o investimento neles é alto. Uma questão é negá-los ou fazê-los recuar, outra questão é a boa administração desses direitos.

¹⁶ A Constituição Brasileira de 1988 não só se posiciona pela não-discriminação, como aponta direitos assecuratórios da igualdade. Cf. no primeiro caso o Art. 3º, III e o Art. 23, X; no outro caso, cf. Art. 3º, IV e o mesmo Art. 23, X. A Constituição aceita, mas não sem reservas, o princípio liberal da meritocracia.

A recusa a um dualismo maniqueísta entre o universal e o diferencial pode ser considerada um avanço. Mas, só um Estado Democrático de Direito, em um clima de diálogo, respeito e, no mínimo, de tolerância¹⁷, pode conduzir uma síntese axiológica que assegure, tanto o nosso pertencimento igualitário ao gênero humano, quanto o multipertencimento às nossas inserções diferenciais em matéria de sexualidade, etnia, nacionalidade, religião, idade e outros componentes culturais.

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio da democracia e, por ele, dos direitos humanos, da cidadania e da modernidade. De outro lado, a igualdade é um princípio, na lei, pelo qual se abolem os privilégios e as formas discriminatórias de tratamento do outro como “estranho”. Por esse eixo, a igualdade é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de nascença, sangue, de etnia ou de crença. A igualdade aqui tem um conteúdo negativo, na medida em que nega a discriminação trazida por privilégios. A igualdade ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades em favor de maior igualdade. Como ensina Bobbio (1996), “... uma desigualdade torna-se um instrumento de igualdade, pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades (p.32)¹⁸”

Aqui se situam tanto as políticas de reconhecimento – que possuem um horizonte e um conteúdo positivos –, quanto as políticas de distribuição como as dos direitos sociais e as relativas à renda.

As primeiras (políticas) captam as injustiças do ponto de vista dos direitos culturais. Tais injustiças concernem à falta de respeito para com o outro em sua alteridade para além do sócio-econômico.

As segundas partem da existência de uma exploração sócio-econômica, de uma marginalização social, enfim, de algo a que hoje se dá o nome genérico de exclusão. Nesse caso, a equidade se impõe como forma de redistribuição de renda e de garantia de direitos sociais, para que todos tenham oportunidades iguais de acesso

aos bens sociais mais fundamentais para uma vida digna.

Contudo, distribuir bens sociais por meio de políticas públicas não significa, *a fortiori*, o reconhecimento de valores culturais específicos. Pode ser até o contrário. E, inversamente, reconhecer valores culturais específicos não quer dizer, *ipso facto*, a distribuição de bens sociais.

Retomando, junto a Tabboni (2001), o pensamento de Fraser (2001) a respeito da (in)compatibilidade entre esses dois paradigmas, diz ela:

Le but de Fraser est de mettre en communication les deux paradigmes, de résoudre le dilemme qui se présente quand on essaie de lutter en même temps pour la redistribution et pour la reconnaissance. Elle note qu’il est difficile de concilier ces deux paradigmes dans un même projet politique car les politiques de distribution ont pour but de abolir les inégalités qui sont la base des différences, tandis que les politiques de reconnaissance ont pour but de les souligner et d’assurer leur survie, qui serait éliminée par des politiques vraiment efficaces... (TABBONI, 2001, p. 80).

Contudo, em muitos casos, ambas as injustiças coexistem e a distribuição torna-se condição de reconhecimento e vice-versa (TELLES, 2003; FRASER, 2001). Daí que, em políticas de igualdade, deve evitar a dicotomia entre ambos os paradigmas ou o simplismo do “contra ou a favor”, buscando, em cada caso, caminhos cruzados e contextualizados, próprios de superação como vias de se fazer justiça. (SILVA; SILVÉRIO, 2004).

O concreto é concreto, dirá Marx, porque é síntese de múltiplas determinações. Estamos, assim, diante do homem concreto, ele também *síntese de múltiplas determinações*, em quem o princípio de igualdade se aplica ante uma pessoa humana, cuja concretude se vê em situação de multipertencimentos grupais ou culturais.

Nesse momento, faz-se necessário o recurso ao conceito de equidade. A equidade, segundo Aristóteles (1973, p. 336), é “a retificação

¹⁷ Vide, a respeito da tolerância, Claudio Zangui. (In: SYMONIDES, 2003).

¹⁸ Vide também a esse respeito Bobbio (2000, p. 308-314).

da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal”. A lei, por seu caráter universal e generalizante, revela-se de difícil aplicação em casos particulares ou específicos. Desse modo, a equidade, espécie da justiça, julga um fato concreto buscando um equilíbrio proporcional entre o texto da lei e o que manda a justiça.

A igualdade também é um princípio diante da lei pelo qual as normas gerais são aplicadas em conformidade com o que elas estabelecem. A equidade considera uma particularidade em vista de uma solução justa que contenha a lei e a especificação das circunstâncias.¹⁹

A equidade (democrática) define critérios objetivos de escolha de natureza científica ou situacional que permitem tornar mais preciso o universalismo próprio da igualdade. A igualdade de direitos, proclamada em documentos oficiais, não gera por si só nem a igualdade de oportunidades e nem a igualdade de condições. Se – como diz Aristóteles – o justo é o que é conforme a lei e a igualdade, então, a lei e a igualdade perante a lei (isonomia = a lei é igual para todos) representam uma proteção fundamental contra o arbítrio do *governo dos homens*.

Contudo, é preciso que a própria lei defina os objetivos da justiça, de modo a permitir, em situações específicas, a flexibilidade com relação à universalidade da lei. A equidade, pois, postula o concurso da lei igualitária (regras procedimentais da democracia), do objetivo maior da justiça e de uma alteridade em situação específica própria, por exemplo, das graves condições de desigualdade e/ou de discriminação de largas camadas sociais.

Casassus (2002) explica essa dialética:

Os termos igualdade/desigualdade pertencem ao âmbito jurídico, e fazem referência ao direito. Portanto, quando se fala de igualdade, deveria entender-se “o princípio que reconhece a todos os cidadãos o mesmo direito”²⁰ à educação. Igualdade também se refere à “equivalência de duas quantidades ou, expresso de outra forma, à equivalência de resultados”. Portanto, igualdade/desigualdade é ao mesmo tempo um direito e um resultado objetivo.

Por sua vez, o termo equidade localiza-se no plano da ética, faz referência à “justiça natural por oposição à lei positiva. É guiar-se pelo sentimento do dever ou da consciência mais do que pelas prescrições da lei (...) que leva a dar a cada um o que ele merece”. As oportunidades são regidas pela equidade. Por último, homogeneidade/diversidade refere-se “à variedade, semelhança e diferença” que pode ter uma origem cultural. (p. 46).

Numa época de múltiplos particularismos de toda a espécie, é preciso atentar para não confundir uma diferença justificada com diferença arbitrária.

Ao tratar da convivência entre o princípio da igualdade e um *discrímén* legal que rompe a igualdade de direitos a fim de restabelecer uma igualdade de oportunidades não ocorrida, Mello (2001) entende que há justificativa para tal, desde que preencha algumas condições:

- a) que a desequiparação não atinja de modo atual e absoluto, um só indivíduo;
- b) que as situações ou pessoas desequiparadas pela regra do direito sejam efetivamente distintas entre si, vale dizer, possuam características, traços, nela residentes, diferenciados;
- c) que exista, em abstrato, uma correlação lógica entre os fatores diferenciais existentes e a distinção de regime jurídico em função deles, estabelecida pela norma jurídica;
- d) que, in concreto, o vínculo de correlação supra-referido seja pertinente em função dos interesses constitucionalmente protegidos, isto é, resulte em diferenciação do tratamento jurídico fundada em razão valiosa – ao lume do texto constitucional – para o bem público. (p. 41).

Mais do que como positividade jurídica, a discriminação deve ser justificada em vista da redução de uma desigualdade. Como assevera Galluppo (2002):

¹⁹ O antônimo próprio da equidade é iniquidade, que significa um ato contrário à justiça, embora o significado mais comum seja o de um ato perverso.

²⁰ Nota do próprio autor citado: “Todas as definições citadas e frases entre aspas foram tiradas do *Diccionario de la lengua española*, da Real Academia Española, 2001.”

Exatamente porque o termo identidade e igualdade não são sinônimos, a discriminação não é necessariamente atentória da igualdade. Discriminar significa diferenciar, e diferença é termo que se liga, como antônimo, à identidade (não à igualdade). A discriminação é compatível com a igualdade se não for, ela também, fator de desigualdade injustificável. E, mais do que isso, a discriminação é fator que pode contribuir para a produção da igualdade. (...) toda vez que ela implicar maior inclusão dos cidadãos... (p. 216)

Nesse sentido, a relação entre uma discriminação justificada e a afirmação de direitos foi posta em evidência por Bobbio (1987). Para ele, a valorização justificada de uma concepção equitativa da igualdade ganha substância cada vez que ela serve para pôr abaixo uma discriminação baseada em qualquer modalidade de preconceito. Nesse sentido, ele aponta para uma dialética entre liberdade e igualdade:

Considero liberdade socialista por excelência aquela que, liberando, iguala e iguala quando elimina uma discriminação; uma liberdade que não somente é compatível com a igualdade, mas que é condição dela. Voltemos aos nossos exemplos: os loucos que se livraram das instituições de internação não só ficaram livres, mas ao mesmo tempo tornaram-se mais iguais em relação aos outros do que eram antes; uma reforma do direito de família que elimina o poder marital torna a mulher mais livre e, liberando-a, torna-a igual ao marido; a liberalização do acesso à universidade para os jovens que concluíram o segundo grau eliminou uma limitação (liberou-os) e uma discriminação (igualou-os). Permitam-me ainda um outro pequeno exemplo, muito significativo, que me foi sugerido por um amigo há pouco tempo: os avisos que são colocados em certos acessos para facilitar o deslocamento dos deficientes físicos também não são um meio de liberá-los de uma barreira e simultaneamente torná-los iguais ou quem sabe um pouco menos diferentes das pessoas normais? (BOBBIO, 1987, p. 23)

Essa síntese axiológica, equilibrada, justificada e prudente, terá que enfrentar, por vezes, uma espécie de ambivalência ou de conflito baseada na distinção, já posta, entre o paradigma da distribuição e o do reconhecimento. Se a justiça é a síntese entre igualdade e equidade,

há que se distinguir esses paradigmas para buscar uma harmonização entre eles e que seja possível.

O fato é que nossas sociedades, desiguais e assimétricas, mediadas por Estados, não conseguiram aqueles patamares básicos de acesso a bens sociais para todos. A superação da desigualdade e das discriminações implica a busca de uma religação virtuosa em que o outro é visto como igual, o que significa, por sua vez, uma negação do *status quo* existente. Mas é do reconhecimento realista desse *status quo* que se deve partir, não para ficar nele e sim para buscar superá-lo. Ora, esse *status quo*, na sua desigualdade e assimetria, impôs uma relação entre dominantes e dominados, de tal modo que o pólo dos dominantes passou a ser a referência hegemônica da existência social. Essa referência sobre os dominados tem sido envolvida sempre por alguma forma de injustiça social, seja dentro dos espaços nacionais, seja entre os espaços nacionais.

Por isso, os Estados Democráticos de Direito devem garantir os direitos sociais e assinalar aquelas discriminações que devem ser sempre proibidas: origem, raça, sexo, religião, cor, crença. Um tratamento diferenciado, que inclua discriminações justificadas, somente se legitima perante uma situação objetiva e racional, em cujo diagnóstico e aplicação se considere o contexto mais amplo. A diferença de tratamento deve estar relacionada com o objeto e com a sua finalidade e ser suficientemente clara e lógica para a justificar.²¹ Ao mesmo tempo, tendo em vista o princípio da equidade, seria absurdo pensar um igualitarismo, uma igualdade absoluta, de modo a impor, de modo uniforme, as leis sobre todos os sujeitos e em todas as situações.

²¹ O caminho da igualdade pode permitir que a lei venha em ajuda de pessoas de vulnerabilidade congênita ou adquirida, tal como no caso dos portadores de necessidades especiais ou de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Em vista de equalização de condições para atenuar profundas desigualdades, pode-se ter uma desigualdade jurídica para maior igualdade social. O problema maior se instaura quando essas pessoas passam a reivindicar sua pertença a um grupo cuja especificidade seria a comunhão de uma identidade coletiva.

BRASIL

Nosso país, calcado em um processo colonial e escravista, exhibe uma desigualdade endêmica ao lado de discriminações manifestas. Essa face “anacrônica” convive contraditoriamente com uma legislação avançada que, na Constituição de 1988, houve por bem tanto coibir situações injustas promotoras de mais desigualdade e de maiores discriminações, quanto promover direitos universais em vista de maior igualdade.²²

O caráter multirracial, multiétnico, multirreligioso de nosso país obriga-nos a encarar a diferença como elemento cultural constituinte de nossas relações histórico-sociais, reconhecê-la e dentro do respeito à diferença, caminhar em busca de uma igualdade já proclamada e de um reconhecimento formalizado.

A Constituição Federal de 1988 vai incorporar em seu Preâmbulo, entre outros princípios, o de assegurar no Brasil uma “sociedade fraterna e pluralista”.²³

O Art. 1º da Constituição assinala como um dos fundamentos do “Estado Democrático de Direito” a “dignidade da pessoa humana” e o “pluralismo político”. O Art. 3º afirma ser “objetivo fundamental” da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.²⁴ Trata-se da igualdade na Lei. O Art. 4º estabelece, como princípio de nosso país, o “repúdio ao terrorismo e ao racismo”.

O Art. 5º é uma longa e saudável lista de 77 incisos cujo teor expressa a igualdade perante a lei na defesa dos direitos e deveres individuais e coletivos. Cumpre destacar o *caput* do artigo e alguns de seus incisos:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade... (...)

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (...)

III – ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante; (...)

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;²⁵

As normas definidas nesse artigo têm aplicação imediata.²⁶ Esses direitos, segundo o Art. 60 da Constituição, não podem ser objeto de emenda constitucional e a própria Constituição prevê, entre as funções do Ministério Público, “a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (Art. 127).

Ao lado da defesa contra os atentados à dignidade da pessoa humana, há outros direitos especificados no capítulo dos Direitos Sociais e listados no Art. 6º que acolhe discriminações não-proibidas. O inciso XX deste artigo reconhece direitos específicos das mulheres no mercado de trabalho; o inciso XXX proíbe diferença de salários por “motivos de sexo, idade, cor ou estado civil”; e o inciso XXXI proíbe a discriminação de salário e de critérios de admissão por alguém que seja “portador de deficiência”. Este último inciso reserva “percentual

²² Em Durban, África do Sul, na Conferência da ONU contra o racismo, ano de 2001, o Brasil, por meio de documento oficial, propôs ações afirmativas para a etnia negra em vista de maior igualdade no mercado de trabalho e da educação.

²³ O princípio da fraternidade simboliza a igualdade universal dos “irmãos” (*frater*). Já o pluralismo (plus = mais que um) sinaliza a diferença e a diversidade. Pode-se ler aqui uma relação dialética entre “o todo e as partes” no interior de uma sociedade democrática.

²⁴ Ver a este respeito o Programa Nacional dos Direitos Humanos, no Decreto n. 1904 de 1996.

²⁵ As leis n. 7.716 de 05/01/1989 e a lei n. 9.459 de 13/05/1997 regulam os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Já a lei n. 8.081 de 21/09/1990 estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceitos de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza. O Decreto n. 40 de 15/02/1991 reforça a condenação à tortura e o Decreto Legislativo n. 26 de 22/06/1994 visa à eliminação de todas as formas de discriminação das mulheres. A lei n. 7.853/89 é relativa às *peçoas portadoras de deficiência*.

²⁶ Pelo inciso LXXI, concede-se o mandado de injunção quando a efetivação de um destes direitos se torne inviável por falta de norma reguladora. Isto coloca na mão dos sujeitos um instrumento jurídico importante na defesa de seus direitos individuais e coletivos.

dos cargos e dos empregos públicos” para portadores de deficiência.

Comentando o Art. 5º da Constituição Federal, Silva Jr. (2002) esclarece que o inciso XLI desse artigo diz que a lei deve punir “qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”. E conclui:

Temos, pois, que o critério que diferencia discriminação vedada de discriminação não-vedada é critério de natureza constitucional – são vedadas as discriminações atentatórias dos direitos e liberdades fundamentais –, é dizer, nem toda a discriminação será sancionada: apenas e tão somente aquela que resultar em violação de direitos, em desigualação. (p. 111)

O trabalho de menores é proibido antes dos 16 anos, a fim de que possam cumprir a escolaridade obrigatória.²⁷

O Art. 34 possibilita a intervenção da União nos estados e municípios que não assegurarem a observância dos “direitos da pessoa humana”. De mais a mais, eles não excluem outros direitos e garantias fundamentais assinados pelo Brasil em tratados internacionais.

A realidade brasileira atual se impõe essa problemática dos direitos humanos em relação à discriminação que sofrem grupos sócio-culturais marcados, por exemplo, pelas seqüelas da escravidão e de outras formas de segregação. (HASENBALG; SILVA; LIMA, 1999).

A Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Em 23 de maio de 2003, mediante a Lei n. 10.678, o Congresso aprova a criação de uma Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República.

O Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Em um dos Considerandos desse Decreto, antes de definir ações de reconhecimento, de proibição de ações discriminatórias e incentivo à adoção de políticas de cotas nas universidades e no mercado de trabalho, pode-se ler :

Considerando, por derradeiro, que para se romper com os limites da retórica e das declarações solenes é necessária a implementação de ações afirmativas, de igualdade de oportunidades, traduzidas por medidas tangíveis, concretas e articuladas...

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em articulação com o Ministério da Educação (MEC), aprovou, em seu Conselho Pleno (CP), o Parecer CNE/CP 03/04 e também a Res. CNE/CP 01/04, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Homologado o Parecer pelo Ministro da Educação, a Resolução CNE/CP 01/04 passou a ter força de lei e o assunto despertou polêmica na imprensa.

Na verdade, o CNE apenas buscou interpretar uma série de dispositivos constitucionais e legais já existentes sobre o assunto, fartamente citados no Parecer CNE/CP 03/04. (CURY, 1999).²⁸

O mesmo colegiado já havia aprovado o Parecer CNE/CEB n. 14/99, a propósito da Educação Indígena de cuja homologação ministerial resultou a Resolução CNE/CEBn. 03/99. Ambos os instrumentos normativos apóiam-se em injunções do ordenamento jurídico nacional, como é o caso do Art. 231 da Constituição Federal de 1988 e o Art. 78 da LDB, entre outros.²⁹

No mesmo sentido vão as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial, conseqüentes aos Pareceres CNE/CEB 17/01 e 04/02 acompanhados da Resolução CNE/CEB 02/01, e que despertaram também muita polêmica desde o âmbito de associações beneficentes até o Ministério Público.

Deve-se apontar, também, como modalidade pedagógica própria, as Diretrizes Curricula-

²⁷ O artigo abre exceção para aprendizes que tenham completado 14 anos.

²⁸ Entre outros, podem-se apontar os Artigos 3º, 4º, 5º, 215 e 216 da Constituição Federal, o Artigo 26 da LDB e, em especial, a Lei n. 10.639/03.

²⁹ Para uma visão mais ampla desse segmento grupal, vide Rouland (2004), especialmente a parte III.

res Nacionais da Educação de Jovens e Adultos dadas pelo Parecer CNE/CEB 11/00 e pela Res. CNE/CEB 01/00.

Na medida em que o ordenamento jurídico nacional reconhece explicitamente o direito à diferença, ancorando-o no direito à igualdade, vê-se que o órgão normativo encarregado de normatizar a legislação educacional, desincumbiu-se de suas funções, cabendo às instituições de pesquisa, aos sistemas de ensino e outros órgãos implicados, tanto a aplicação dessas normas quanto a sua análise crítica.

A maior dificuldade reside, certamente, na efetivação dos direitos sociais como patamar e base de uma igualdade de direitos da cidadania e de uma equidade justificada que encontre na educação para os direitos humanos o momento de reconhecimento do outro discriminado como igual.

CONCLUSÃO

Essas realidades filosóficas expressam e contêm, ao mesmo tempo, as formas pelas quais o ser humano e as sociedades humanas buscaram compreender e responder ao quadro múltiplo das manifestações próprias da manutenção e reprodução das condições da existência social em sua pluralidade.

A Justiça é essa dialética contextualizada entre igualdade, equidade, universalidade e diferença e que se sintetizam em políticas de distribuição e de reconhecimento.

Todas as formas impeditivas da igualdade, tomadas pelo ângulo da uniformidade, ignoram o valor das diferenças ou as condenam aos estreitos espaços do privado, terminam em regimes autoritários, ditatoriais ou mesmo totalitários. Por outro lado, a excessiva e a desmedida consideração das diferenças pode redundar no oposto de sua valorização, isto é, como o não-enriquecimento da ontologia do ser social do homem. Algo que se pode verificar em sociedades tomadas por fundamentalismos ou crispções identitárias de qualquer espécie ou em políticas de caráter demagógico que nem reduzem as desigualdades nem exorcizam as discriminações

nas quais, como diz Rouanet (1994), domina a ontologização da diferença. É do mesmo autor a defesa do que ele chama de “universalismo concreto”.

A utopia iluminista é a de uma ética fundada na razão, voltada para a felicidade, capaz de julgar e criticar o existente, e tendo como telos uma comunidade argumentativa sem fronteiras, em que a igualdade não signifique nivelamento e em que a universalidade não leve à dissolução do particular. (ROUANET, 1994, p. 162).

A democracia supõe tanto a igualdade para o que é igual ou que deve ser igual, quanto a consideração positiva da identidade diferencial como reveladora da profunda riqueza de que se revestem todos os seres humanos, desde que tal diferença se expresse na matriz igualitária do ser humano e postule algo mais do que a proibição da discriminação e do que a crítica às desigualdades.

Esta tomada axiológica se justifica porque, através dela, se reconhece a complexidade do real e seu caráter matizado. A igualdade, para ser virtuosa e justa, como queria Aristóteles, deve conter o igual, o relativo e o proporcional. Em sociedades em que a igualdade aritmética é proclamada, tal relação é profundamente tensa e de difícil solução, pois não há passagem automática da proibição da discriminação e da crítica às desigualdades para patamares mais equânimes de vida social. Daí a necessidade de políticas que superem as diferenças discriminatórias negativas e que propiciem a igualdade de oportunidades.

A identificação histórica de várias culturas presentes no país não significa um amálgama entre elas ou o esquecimento no modo como elas se encontraram em distintas circunstâncias históricas, ou mesmo tomar partido de uma delas em detrimento de outras. E também não pode significar o esquecimento do universalismo da igualdade. Mais do que nunca é preciso uma virtude proclamada por Aristóteles: *a phrônesis*, ou seja, a virtude do discernimento.

No fundo, está em questão a alteridade e a existência do(s) outro(s) como iguais, em sua substância fundamental, e como pares de uma trajetória sócio-histórica (igualdade aritmética)

para o que se torna fundamental a existência de políticas de distribuição dos bens sociais. Mas a alteridade também se compõe de pares iguais em que cada qual é idêntico a si mesmo e diferente com relação ao outro para o que, na

existência de discriminação, torna-se imprescindível a existência de políticas, como de reconhecimento, capazes de (re)estabelecer a dignidade da pessoa humana proclamada nos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: *Coleção os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política: a filosofia política e a lição dos clássicos*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- _____. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- _____. *Liberdade e igualdade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- _____. Reformismo, socialismo e igualdade. *Novos estudos*. São Paulo, n. 19, p.12-25, dez. 1987.
- BOVERO, Michelangelo. *Sociedade e estado na filosofia política moderna*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Senado Federal. *Direitos humanos: instrumentos internacionais*. Brasília, DF: Edições Técnicas, 1997.
- CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília, DF: Plano, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia*. São Paulo: Companhia. das Letras, 2002.
- COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 7-15, dez. 1999.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.
- DECLARAÇÃO DE VIENA. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/sip/viena/declaracao_e_programa_de_acao_de_viena.htm>. Acesso: em 23 ago. 2004.
- DOCUMENTATION FRANÇAISE. Conseil d'État. *Sur le principe d'égalité*. Paris: Documentation Française, 1998.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília, DF: UNB, 2001. p. 245-282.
- FURTADO, Celso. *O longo amanhecer: reflexões sobre a formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GALUPPO, Marcelo Campos. *Igualdade e diferença: estado democrático a partir do pensamento de Habermas*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 1999.
- JOÃO XXIII. *Pacem in terris*. São Paulo: Paulinas, 1963.
- KANT, Emanuel. *A paz perpétua*. Rio de Janeiro: Brasílica, 1939.
- KHOSROKHAVAR, Farhad. La fin des monoculturalismes. In: WIEVIORKA, Michel; OHANA, Jocelyne (Org.). *La différence culturelle: une reformulation des débats*. Paris: Balland, 2001.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MELLO, Celso Antonio Bandeira de. *Conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. 3.ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

- PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. *Proposta*. Rio de Janeiro, n. 101, p. 62-68, jun./ago. 2004.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Dilemas da moral iluminista. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 149-162.
- ROULAND, Norbert (Org.). *O Direito das minorias e dos povos autóctones*. Brasília,DF: UNB, 2004.
- SCHNAPPER, Dominique. *Qu'est que c'est la citoyenneté?*. Paris: Gallimard, 2000.
- SILVA JR., Hélio. *Direito de igualdade racial: aspectos constitucionais, civis e penais*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília,DF: INEP, 2004.
- SYMONIDES, Janusz (Org.). *Direitos humanos: novas dimensões e desafios*. Brasília,DF: UNESCO, 2003.
- TABBONI, Simonetta. Il n'y a pas de différence sans inégalité. In: WIEVIORKA, Michel; OHANA, Jocelyne (Orgs.). *La différence culturelle: une réformulation des débats*. Paris: Balland, 2001. p.73-84.
- TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Elume Dumara, 2003.
- TOURAINÉ, Alain. *Podemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOURAINÉ, Alain. Égalité et différence. In: WIEVIORKA, Michel; OHANA, Jocelyne (Orgs.). *La différence culturelle: une réformulation des débats*. Paris: Balland, 2001. p. 85-99.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Les origines de la pensée grecque*. Paris: PUF, 1995.
- WIEVIORKA, Michel. *A diferença*. Lisboa: Fenda, 2002.
- WIEVIORKA, Michel; OHANA, Jocelyne (Org.). *La différence culturelle: une réformulation des débats*. Paris: Balland, 2001.
- ZANGUI, Cláudio. Os direitos humanos e a tolerância. In: SYMONIDES, Janusz (Org.). *Direitos humanos: novas dimensões e desafios*. Brasília: UNESCO, 2003. p. 257-278.

Recebido em 20.05.05
Aprovado em 08.08.05

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: OSCILAÇÕES NO TEMPO

Bernardete A. Gatti*

RESUMO

Considerando que o campo de estudos em educação abrange um variado conjunto de subáreas, analisa-se a produção da pesquisa nesse campo, no Brasil, tratando do papel das instituições, as temáticas, os procedimentos, a consolidação de grupos de pesquisa. Discute-se o confronto das abordagens qualitativas x quantitativas e os problemas do emprego de procedimentos, em ambas as abordagens. Colocam-se questões quanto à existência de um paradigma nesse campo, lembrando a diversidade de teorizações nele presentes.

Palavras-chave: Pesquisa – Paradigma – Métodos Qualitativos – Métodos quantitativos

ABSTRACT

EDUCATIONAL RESEARCH IN BRAZIL: FLOW ALONG THE TIME

Considering that the study field of Education involves a varied set of sub-areas, the research production in this field and in Brazil is analysed, dealing with the role of institutions, the issues, the procedures, and the consolidation of research groups. It is also discussed qualitative X quantitative approaches as well as the problems related to the use of procedures in both of them. Also, questions related to the existence of a paradigm in this field are presented, remembering the diversity of theorizations present in it.

Keywords: Research – Paradigm – Qualitative and Quantitative Methods

A educação tem se caracterizado em sua história constitutiva pela grande diversidade de tentativas de teorizações e, um pouco mais tardiamente, de procedimentos de pesquisa, o que tem gerado áreas de oposição e confronto nas formas de compreensão de seus problemas. A constituição do espaço da educação, enquanto

campo com conotações de ciência, não fugiu ao dominante contexto das preocupações com a produção do conhecimento no mundo ocidental, preocupações vinculadas à validade e adequação de seus pressupostos teóricos e métodos de investigação, em relação aos fatos a serem compreendidos.

* Doutora em Psicologia Social pela Universidade de Paris; Pós-Doutorado na Université de Montréal e na Pennsylvania University; docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP; coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Endereço para correspondência: Av. Prof. Francisco Morato, 1565, Jardim Guedala – 05513.900 São Paulo/SP. E-mail: gatti@fcc.org.br

Lembremos ainda que o campo de estudos em educação abrange um grande conjunto de sub-áreas com características distintivas e objetos de estudo diferentes (por exemplo, história da educação, gestão escolar, políticas educacionais, sociologia da educação, currículo, ensino, etc.). Por isso, discutir pesquisa no campo da educação em geral não é trivial. Lembremos também que o campo da educação subsistiu muito tempo, e ainda hoje subsiste, pela apropriação de estudos produzidos em áreas afins, como a psicologia, a antropologia, a sociologia, a economia, sem colocar estes estudos, na maioria das vezes, sob o crivo de uma perspectiva própria.

Nesse quadro cabe a pergunta: tratando-se de pesquisa em educação, podemos falar em paradigmas? Thomas Kuhn (1996) foi o autor que trouxe o termo para dentro do discurso e dos debates da comunidade científica nos anos sessenta, colocando uma nova perspectiva no fazer filosofia da ciência olhando para a história da ciência. Embora o termo paradigma tenha assumido os mais variados sentidos no discurso acadêmico, o autor lembra a necessidade de existência de um consenso em relação a referentes analíticos básicos, historicamente constituídos e institucionalizados organicamente, após um movimento pré-paradigmático, ou, após crises dentro de um paradigma já instalado. A crise se instala em certo paradigma pelo acúmulo de problemas não resolvíveis dentro de seus cânones. Nesses termos, a trajetória de uma ciência já constituída teria uma seqüência: ciência normal – crise – revolução – nova ciência normal. A ciência normal seria a atividade de estudo e pesquisa de problemas segundo a normatização instituída e aceita por uma comunidade científica, não se questionando nessa atividade os fundamentos da ciência tal como está normatizada. Então, “... não há ciência sem o consenso paradigmático e a concordância dos membros da comunidade científica a respeito de problemas, métodos, formas de resolução de problemas e finalmente, um léxico ou vocabulário básico de comunicação.” (CARONE, 2003, p.109).

Nesta perspectiva, torna-se muito difícil colocar os estudos e pesquisas em educação como ciência, estando ainda na condição de conhecimentos pré-paradigmáticos. Não há consenso paradigmático no campo das pesquisas em educação. Isto não quer dizer, no entanto, que não se possa ter nos estudos no campo da educação uma preocupação com questões de teoria e método, e quanto ao sentido mais geral e a certa consistência dos conhecimentos a serem construídos. Não quer dizer que não se cuide de uma atitude científica no trato com os fatos que constituem as bases de tratamento e compreensão de problemas do campo educacional. Por outro lado, pode-se também questionar a relação necessária proposta por Kuhn entre ciência e paradigma. Com este questionamento a questão paradigmática perde em importância (CARONE, 2003, p.109).

A educação, enquanto campo de pesquisa, foi alvo de debates acirrados em meados do século XX, com grupos defendendo a experimentação científica como possível de ser conduzida nesse campo e grupos se opondo a isso, debatendo a impossibilidade dos objetos desse campo serem sujeitos a processos experimentais. Estudos empíricos, como base para a discussão educacional, ou são rejeitados ou são defendidos sob várias óticas por diferentes autores nesse período, consolidando-se, no entanto, no tempo, o uso de investigações com base na empiria para subsidiar a compreensão dos problemas educacionais. A ampliação do uso de investigações empíricas para estudos de temas em educação – fenômeno relativamente recente em nosso país – trouxe um conjunto de trabalhos um tanto heterogêneos quanto a seu escopo teórico e à sua qualidade metodológica (WARDE, 1990; GATTI, 1992; 2001 ALVES-MAZZOTTI, 2001; ANDRÉ, 2001).

1. No tempo: instituições, temáticas, convergências, diversificação

Nos primórdios do século XX encontramos poucos trabalhos que são reveladores de certa

preocupação científica com questões da área educacional no Brasil. Apenas com a criação, no final dos anos 30, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais é que estudos mais sistemáticos em educação, no país, começam a se desenvolver. Mais tarde, com o desdobramento do INEP no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, a construção do pensamento educacional brasileiro, através da pesquisa sistemática, encontrou um espaço específico de produção e formação, e de estimulação. A importância desses centros no desenvolvimento de bases metodológicas, sobretudo quanto à pesquisa com fundamento empírico, no Brasil, pode ser dada pelo contraponto com as instituições de ensino superior e universidades da época nas quais a produção de pesquisa em educação ou era rarefeita, ou inexistente. O INEP e seus Centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive as de natureza experimental. Pesquisadores desses centros passaram a atuar também no ensino superior e professores de cursos superiores também vieram atuar nos centros, criando uma fecunda interface, especialmente com algumas universidades nas décadas de 40 e 50 dos anos noventa.

Com o desenvolvimento de pesquisas com base em equipes fixas, com uma série de publicações regulares e o oferecimento de cursos para formação de pesquisadores com a participação de docentes de diversas nacionalidades, especialmente latino-americanos, esses centros contribuíram para certa institucionalização da pesquisa, com a formação de fontes de dados e com a implantação de grupos voltados à pesquisa educacional em universidades. Mas, foi somente com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, no final da década de 60, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção desse pessoal, que se acelerou o desenvolvimento dessa área de pesquisa no país, transferindo seu foco

de produção e de formação de quadros para as universidades. Paralelamente os centros regionais de pesquisa do INEP são fechados e começam investimentos dirigidos aos programas de pós-graduação – mestrados e doutorados – nas instituições de ensino superior.

No contexto dessa trajetória, e tendo durante algumas décadas uma produção bem pequena em grupos localizados, a pesquisa em educação no Brasil passou por algumas convergências temáticas e metodológicas. As pesquisas, nas primeiras décadas do século vinte, tiveram inicialmente um enfoque predominantemente psicopedagógico, em que a temática abrangia estudos do desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem. Em meados da década de 50, esse foco se desloca para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse período, o país vinha saindo de um ciclo ditatorial e tentava integrar processos democráticos nas práticas políticas. Vive-se um momento de certa efervescência social e cultural, inclusive com grande expansão da escolarização da população nas primeiras séries do nível fundamental, com a luta pela ampliação de oportunidades em escolas públicas, comparativamente ao período anterior. O objeto de atenção mais comum nas pesquisas educacionais passou a ser, nesse momento, a relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade.

A partir de meados da década de 60 começaram a ganhar fôlego e destaque os estudos de natureza econômica, com trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino etc. É o período em que se instalou o governo militar, redirecionando as perspectivas sócio-políticas do país. Passa-se a privilegiar os enfoques de planejamento, dos custos, da eficiência e das técnicas e tecnologias no ensino e ensino profissionalizante. A política científica passa a ser definida num contexto de macroplanejamento, direcionando os esforços e financiamentos no conjunto da política desenvolvimentista, não fugindo a pesquisa educacional em sua maior parte deste

cenário e interesses.

Embora a tônica nas pesquisas seja esta durante alguns anos, especialmente as financiadas por órgãos públicos, as instituições de ensino superior, ou outras ligadas à produção da pesquisa em educação, mantêm uma formação diversificada de quadros. Com a necessária expansão do ensino superior e o trabalho em alguns cursos de mestrado e doutorado, que começam a se consolidar, em meados da década de 70, deparamo-nos não só com uma ampliação das temáticas de estudo, mas também com um aprimoramento metodológico, especialmente em algumas subáreas. Levantamentos disponíveis nos mostram que os estudos começam a se distribuir mais equitativamente entre diferentes problemáticas: currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros. Não houve apenas aumento de trabalhos em temas diversificados, como também quanto aos modos de enfocá-los. Passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise, como também, qualitativos e, no final da década, um referencial teórico mais crítico, cuja utilização se estende a muitos estudos. Mas, predominaram ainda nesse período os enfoques tecnicistas, o apego a taxonomias e à operacionalização de variáveis e sua mensuração.

Com as críticas aos limites desse tipo de investigação, com a propagação do emprego das metodologias da pesquisa-ação e das teorias do conflito nos anos 80, ao lado de certo descrédito de que soluções técnicas resolveriam problemas de base na educação brasileira, o perfil da pesquisa educacional se enriquece com novas perspectivas, abrindo espaço a abordagens críticas.

Todo esse processo da década de setenta e dos anos oitenta se faz num contexto político e social em que, num primeiro momento, a sociedade é cerceada em sua liberdade de manifestação, na vigência da censura, em que se impõe uma política econômica de acúmulo de capital

para uma elite, e em que as tecnologias de diferentes naturezas passam a ser valorizadas com prioridade. Em um segundo momento, deparamo-nos com movimentos sociais diversos que começam a emergir, vêm num crescendo, criando espaços mais abertos para manifestações sócio-culturais e a crítica social, inaugurando-se um período de transição, de lutas sociais e políticas, que constroem a lenta volta à democracia. A pesquisa educacional, em boa parte, vai estar integrada a essa crítica social, e, na década de oitenta, encontramos nas produções institucionais, especialmente nas dissertações de mestrado e teses de doutorado – as quais passam a ser a grande fonte da produção da pesquisa educacional – a hegemonia do tratamento das questões educacionais com base em teorias de inspiração marxista, ou estudos chamados genericamente de qualitativos. Do ponto de vista metodológico, no entanto, encontramos alguns problemas de base na construção dos estudos e das pesquisas. Questão que não se acha ainda hoje suficientemente trabalhada pelos pesquisadores é a tendência à não discussão em profundidade das implicações do uso de certas formas de coleta de dados e modalidades de análise, e mesmo da adequação de seus usos e de sua apropriação de forma consistente, além de sua relação com o enquadramento teórico pretendido.

A formação de quadros no exterior também é grandemente expandida na segunda metade dos anos oitenta e inícios dos noventa. O retorno desses quadros traz para as universidades, no final da década de oitenta e durante a década de 90, contribuições que começam a produzir grandes diversificações nos trabalhos, tanto em relação às temáticas como às formas de abordagem. Ao lado disso, alguns pesquisadores experientes alimentam a comunidade acadêmica com análises contundentes quanto à consistência e significado do que vem sendo produzido sob o rótulo de “pesquisa educacional”. É também nesses anos que se consolidam grupos de pesquisa em algumas subáreas, quer por necessidades institucionais à luz das avaliações de órgãos de fomento à pesquisa, quer pela maturação própria de grupos que durante

as duas décadas anteriores vinham desenvolvendo trabalhos integrados. Descortinam-se, no final desse período, grupos sólidos de investigação, por exemplo, em alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais, trabalho e educação.

As novas perspectivas com que se trabalhou na pesquisa educacional na década dos noventa, assentaram-se em críticas relativas a questões de teoria e método, que, como já dissemos, não estão resolvidas, mas deram novo impulso aos trabalhos e alimentaram alguns grupos de ponta na pesquisa. Assim, a qualidade da produção vai se revelar muito desigual quanto ao seu embasamento ou elaboração teórica e quanto à utilização de certos procedimentos de coleta de dados e de análise. Estudos dão conta da dificuldade de se construir na área categorias teóricas mais consistentes, que não sejam a aplicação ingênua de categorias usadas em outras áreas de estudo, e que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu instituído e contexto social.

Adentrando os anos 2000, uma tendência interessante começa a perpassar a produção na pesquisa em educação: alguns grupos consolidados, em várias partes do país, passam a trabalhar em pesquisa a partir, não de problemas de porte muito limitado, com enfoque restrito, mas sim, em torno de temas de natureza mais complexa e que demandam abordagens multi ou interdisciplinares, centrados em processos educacionais, sob diferentes ângulos e níveis de abrangência. O tema do letramento é um destes, o tema da educação no e pelo trabalho é outro, a questão da profissionalidade e identidade social dos docentes é outro etc.

Com isso, há sinalizações de uma maturação salutar no desenvolvimento da pesquisa em educação, com desprendimentos de estritos campos disciplinares e avanços na procura de interfaces e diálogos pertinentes com várias áreas, diferentes abordagens e diferentes modos de teorização.

2. Quantitativo ou qualitativo?

Esta questão é relevante de ser considerada. A expansão na pesquisa educacional da chamada pesquisa qualitativa veio no bojo de uma busca de métodos alternativos aos modelos experimentais, às mensurações, aos estudos empiricistas, aos estudos chamados de quantitativos, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais veio sendo posto em questão, como se pôs em questão os conceitos de objetividade e neutralidade embutidos nesses modelos.

As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de perspectivas, métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc.

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma *qualificação* dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si.

De qualquer forma, o conjunto de procedimentos de pesquisa que envolve tratamentos numéricos, e sua análise, está atrelado às propriedades do tipo de conjunto numérico associado às variáveis em estudo, portanto, à definição destas e à garantia de que gozam de certas características. Isto impõe um tipo de lógica no tratamento do problema em exame e o uso de delineamentos específicos para a coleta e análise dos dados, que nem sempre os pesquisadores dominaram, nem dominam, para uma utilização adequada, enriquecedora e crítica. No entanto, restrições de diferentes naturezas foram feitas entre nós a esses modelos quantificadores, sem uma análise mais profunda das suas implicações e as análises com dados quantitativos foram praticamente banidas dos estudos em educação, com poucas exceções.

Por outro lado, o uso de técnicas não quantitativas de obtenção de dados, tipo observação cursiva ou participante, análise de conteúdo, análise documental, histórias de vida, depoimentos etc., se colocaram como alternativas para o trato de problemas e processos escolares. As abordagens qualitativas trazem um grau de exigência alto para o trato com a realidade e a sua reconstrução, justamente por postularem o envolvimento do pesquisador. O que se encontra em muitos trabalhos são observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental. Os problemas não são poucos, tanto no trato de dados qualitativos, como nos quantitativos, o que nos leva a pensar na precária formação que tivemos e temos, para uso e crítica tanto dos métodos ditos quantitativos como dos qualitativos.

Precisa-se considerar o alto grau de maturidade e refinamento subjetivo exigido pelas chamadas metodologias qualitativas (ANDRÉ; LÜDKE, 1986), e podemos concluir que elas não estejam sendo, em muitas situações, adequada e oportunamente utilizadas. Isto, não só, como em geral se quer fazer crer, pelas condições adversas em que se realizam as pesquisas, mas porque a formação que vem sendo dada não é adequada nem suficiente.

É preciso reconhecer que não temos nos omitido no enfrentamento desses problemas, mas que, por outro lado, nem tudo o que se faz sob o rótulo de pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios de uma investigação científica, traduzindo com suficiente clareza suas condições de generalidade e, simultaneamente, de especialização, de capacidade de teorização, de crítica e de geração de uma problemática própria, transcendendo pelo método não só o senso comum, como as racionalizações primárias.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul., 2001.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. de. Texto, contexto e significados: algumas sugestões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 66-70, maio, 1983.
- _____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul., 2001.
- ANDRÉ, Marli E.D.A.; LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- AZANHA, José Mário P. *Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise*. São Paulo: Edart, 1975.
- CAMPOS, Maria M.M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 63-67, maio, 1984.
- CARONE, Iray. *A Psicologia tem paradigmas?* São Paulo: Casa do Psicólogo, Fapesp, 2003.
- DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 76-80, nov., 1985.
- GATTI, Bernardete A. Pesquisa em educação: tendências e potencialidades da pesquisa educacional no Brasil. *Anais... III Seminário Regional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada – Região Sudeste, USP*. São Paulo, 1987.
- _____. Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev., 1992.

_____. O problema da metodologia da pesquisa nas ciências humanas. In: RODRIGUES, M.L.; NEVES, N.P. (org.). *Cultivando a pesquisa*. São Paulo: Ed.UNESP, 1998. p. 25-50.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-82, jul., 2001.

GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul., 1971.

_____. A Pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 19, p. 75-80, dez., 1976.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MELLO, Guiomar N. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p. 75-80, ago., 1983.

WARDE, Miriam J. O Papel da pesquisa na pós-graduação em educação, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio, 1990.

Recebido em 30.05.05
Aprovado em 08.08.05

RESENHAS



ALVES, Lynn Rosalina G. *Game Over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura, 2005. 255 p.

Camila Santana*
Janaína Rosado**

ALVES, Lynn Rosalina G. *Game Over: Electronic Games and Violence*. São Paulo: Futura, 2005. 255 p.

Frente ao novo, devemos imergir, distanciar-se e apropriar-se.
(Babin e Kouloumdjian)

Lynn Alves, doutora e mestra em Educação e Comunicação pela Universidade Federal da Bahia, pedagoga e psicopedagoga, é professora assistente dos Departamentos de Educação e de Comunicação da Universidade do Estado da Bahia – Campus I, onde orienta projetos de pesquisa na área de Educação a Distância, Educação e Tecnologia e coordena o projeto de pesquisa Ensino On-line: trilhando novas possibilidades pedagógicas mediadas pelos jogos eletrônicos. É também professora do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB e coordenadora dos núcleos de Educação e Tecnologia e Educação a Distância das Faculdades Jorge Amado e co-autora de diversos livros, entre eles *Educação e Tecnologia: trilhando caminhos*; *Educação e Cibercultura e Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*.

Em *Game Over: jogos eletrônicos e violência*, a autora levanta a discussão sobre a relação entre estas categorias, discutindo a suposta influência de jogos eletrônicos, que exibem cenas agressivas, no comportamento dos indivíduos. Discussão esta que é contemporâ-

nea, visto que o tema inquieta a sociedade, já que os jovens cada vez mais mostram interesse e desejo por estes elementos tecnológicos, em especial os jogos com cenas de violência. Além da divulgação pela mídia de informações sobre jovens que ao interagir com games violentos tornam-se violentos.

A autora, além de realizar pesquisa bibliográfica de teóricos que abordam a articulação entre as categorias games e violência, participou da rotina de cinco jovens que vivem imersos em atmosferas tecnológicas, visitando os ambientes de convivência dos jogadores com olhar atento aos fatos e situações partindo de uma perspectiva qualitativa de pesquisa.

Para familiarizar o leitor, Alves caracteriza o jogo sobre diversos aspectos: cultural, social, afetivo, psicológico, cognitivo, tecendo um diálogo interessante entre autores como Huizinga, Vygotsky, Piaget, Wallon, Freud, Winicott, Benjamin, entre outros. Articulando o jogo com o prisma teórico destes autores, a autora compreende-o enquanto tecnologia intelectual, reafirmando a posição de Lèvy, que acredita que os jogos transformam a ecologia

* Licenciada em Pedagogia pela UNEB; aluna do curso de Especialização em Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação; mestranda em Educação e Contemporaneidade da UNEB; professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000 SALVADOR/BA.

E-mail: camilalimasantana@yahoo.com.br

** Licenciada em Pedagogia pela UNEB; aluna do curso de Especialização em Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação; mestranda em Educação e Contemporaneidade da UNEB; professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000 SALVADOR/BA.

E-mail: janainarosado@yahoo.com.br

cognitiva proporcionando a elaboração de funções cognitivas.

Entendendo a cultura como um sistema semiótico, a autora pede atenção especial à informática, que emerge na metade do século XX, como um elemento que traz novas implicações culturais e faz surgir uma “cultura da simulação”. No livro, o conceito de cultura da simulação é vislumbrado sob a ótica de Turkle que a caracteriza por maneira de pensamentos não lineares, que criam novas lógicas, envolvem negociações e abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos.

Diante do fascínio que os jogos eletrônicos despertam na geração net, a escritora faz um importante levantamento histórico sobre os videogames, desde o jogo de tênis criado em 1958, passando pelos jogos eletrônicos de salão, por videogames conectados à televisão doméstica até os jogos para PC (*Personal Computer*). Com a inovação tecnológica, ou seja, desenvolvimento de novos gráficos, avatares, consoles e principalmente de maiores possibilidades de interatividade, o desejo pelos jogos eletrônicos foi intensificado. Assim, os jogos emergem neste contexto como representantes de uma geração que não se contenta em ser mero espectador, mas anseia interagir, participar com autonomia na escolha dos caminhos a percorrer.

Nesta perspectiva, os jogos de RPGs, na visão da autora, são os que possuem maior nível de interatividade. Esse alto grau de interatividade pode ser um dos motivos de os pais terem mais “medo” do videogame do que da televisão, por exemplo, afinal, “o telespectador pula entre os canais, o jogador age”. (p. 77).

Em seu livro, Lynn Alves pede que repensemos a adoção de posturas maniqueístas no que se refere aos jogos eletrônicos, enfatizando que na sociedade contemporânea não há espaço para tais atitudes. Esse clamor deve-se ao fato de a própria comunidade acadêmica e a opinião pública dividirem opiniões em relação aos indivíduos que interatuam com as tecnologias, alegando muitas vezes que estes se tornam anti-sociais, egoístas, violentos, dando aos suportes tecnológicos uma função funesta e calamitosa. Os jogos eletrônicos transfiguram-

se, desta forma, em artifícios idolatrados e execrados pela sociedade.

O olhar apocalíptico em torno dos jogos eletrônicos instiga a pesquisadora a questionar-se sobre a análise simples que é feita sobre a violência – ao negligenciar-se seu caráter complexo – e o reflexo que cenas violentas dos jogos têm no cotidiano dos sujeitos. A autora afirma que a categoria violência deve ser abordada sob distintas ciências, ressaltando que o tema não pode ser tratado superficialmente.

Em *Faces da Violência*, no quarto capítulo, a autora traz a visão inatista de Freud sobre a agressividade e também como fator importante para garantir a paz, a ordem e a lei. Tempos depois, Freud diferencia agressividade de violência, entendendo a primeira como elemento instintivo e a segunda como acontecimento sócio-histórico-cultural que surge diante da demanda do indivíduo. Outra concepção de violência levantada no livro é a violência como linguagem. Sobre esse aspecto, Alves cita o autor russo Vygotsky, que compreende a linguagem como o mais importante instrumento do pensamento que intercede as relações cognitivas, afetivas, sociais e culturais. A linguagem é uma maneira de perceber e decifrar o mundo. Deste modo, a violência é uma linguagem que o indivíduo usa para marcar que alguma coisa não está bem.

E, para expressar o que não é falado, os jovens utilizam os jogos como ambiente de catarse, expurgando seus medos, perdas e reelaborando sua realidade, já que a aprendizagem que acontece nestas comunidades não é simples repetição automática da realidade como tal. Diante deste entendimento, a subjetividade do indivíduo estabelecida na estrutura familiar é preponderante para explicar atos violentos, o que não tem relação direta com jogos eletrônicos que exibem cenas de violências. Sendo assim, Lynn Alves acredita que a violência presente nos jogos eletrônicos por promover “um efeito terapêutico”, contribuindo para catarse, passa a ser entendida de maneira “construtiva”. Não sendo responsável pelo comportamento violento dos jovens, permitindo-lhes ressignificar seus sentimentos, conceitos, agindo na

Zona de Desenvolvimento Proximal, podendo, dessa forma, ser utilizado em contextos escolares. A autora compreende que não existe relação de causa-efeito entre jogos eletrônicos e violência, assim como a compulsividade de alguns jogadores pode estar relacionada com outros aspectos que circundam a vida do jogador. Os jogadores, entrevistados durante a pesquisa, exercem outras atividades em que o jogo não está presente, sinalizando, assim, que a interação com os games é apenas mais um elemento na sua rotina diária.

Game Over: jogos eletrônicos e violência apresenta metodologia cuidadosa que explora e conclui sobre o problema que pretende pesquisar. É uma obra de suma importância porque aborda um tema recorrente na sociedade atual, citado sempre pela mídia com um olhar

apocalíptico e cheio de preconceitos sobre os jogos eletrônicos.

Resultado de uma investigação feita ao longo de oito anos na área de Educação e Tecnologia, esta obra é interessante para pais, educadores, pesquisadores em geral que, diante das situações envolvendo jogos eletrônicos e violência, desejam refletir e entender esta relação para além da visão simplista, atuando na sociedade a fim de desmistificar esta falsa interpretação para não desviar o olhar da real causa de atos violentos: questões afetivas (falta de estrutura familiar, ausência de limites etc) e socioeconômicos (falta de dinheiro, desemprego etc).

A obra apresenta discurso simples e claro, nos convidando a pensar, sem preconceitos – no sentido etimológico da palavra –, sobre o tema em questão.

Recebido em 20.05.05

Aprovado em 20.05.05

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. 432 p.

Isabele Pires Santos*

GILROY, Paul. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. 432 p.

O livro de Paul Gilroy - *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência* – tem como contribuição fundamental à produção do conhecimento sobre a modernidade o fato de inserir no âmbito dessa discussão a intervenção que tem a diáspora negra e seus desdobramentos na construção desse ‘movimento’ que Berman (1986, p.15)¹ chamaria de - “uma experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres de todo o mundo, hoje”. Parece-nos que, contraditoriamente a este compartilhar de homens e mulheres de todo o mundo, a literatura e os pensadores da modernidade têm esquecido do peso dos processos de escravidão estabelecidos na América e que se tornaram elementos estruturais na construção da modernidade.

Como pensar a modernidade sem a força de trabalho escrava que na base do processo produtivo moveu suas relações sócio-políticas, interligando África, Europa e América? Como entender os processos culturais modernos desencadeados nesses três continentes, negligenciando a interferência negra na dinâmica da produção de uma ‘cultura moderna’? Gilroy traz à tona a possibilidade de se sistematizar um pensamento sobre a modernidade que inclua as relações e dinâmicas estabelecidas a partir de

uma reflexão sobre a diáspora negra e seus significados. O Atlântico Negro constitui-se, então, num “conjunto cultural irredutivelmente moderno, excêntrico, instável e assimétrico, que escapa à lógica estreita das simplificações étnicas, e se manifesta tanto nos escritos de W.E.B Du Bois como nas letras dos rappers do século XXI”.

A idéia fundamental do livro é de que nas relações produzidas entre Europa, África e América no contexto advindo da escravidão sedimentaram-se os processos de racialização e os ideais anti-racistas. Além de formas de produção/apreensão da cultura e de resistência político-cultural manifestas não apenas em ações políticas no sentido estrito, mas em formas artísticas como a literatura e a música.

O Atlântico Negro de Gilroy significa não só uma dimensão geográfica e histórica, mas sobretudo um transitar numa tríade que compreende os loci de origem, de dominação e negação da identidade e de construção de processos de sobrevivência/resistência. Estes deslocamentos configuram-se em elementos que não mais podem ser negados na estrutura e nos processos da modernidade.

É verdade que o autor fala do ponto de vista de um europeu, ou mais precisamente, do ponto de vista de um indivíduo negro e inglês.

* Mestranda em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Professora do Departamento de Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus Jequié. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000 SALVADOR/BA. Email: beuca@uesb.br; beuca@uol.com.br

¹ BERMAN, Marshall. *Tudo que é Sólido Desmancha no Ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

Isso significa que seu esforço intelectual, por mais que se dirija a um “atlântico”, parte de um modo europeu de ver e pensar o mundo, distante, conseqüentemente, da realidade imediata a nós, brasileiros, baianos, viventes neste cadinho de atlântico. Entretanto, essa ressalva não diminui em nada o significado dessa obra, apenas serve como provocação aos leitores do livro, convidando-os a refletir questões sobre o significado da diáspora negra e seus desdobramentos, por exemplo, na dinâmica histórica de Salvador, cidade que nasce moderna e se constrói – econômica, política e culturalmente – nas ondas desse oceano que Gilroy nos fala.

Em sua construção, Paul Gilroy distribui seus argumentos em seis capítulos. O primeiro confronta as formas nacionalistas de produção do pensamento cultural com a possibilidade de abordagem transnacional e intercultural. Neste capítulo o autor lança a tese que será desdobrada e aprofundada nos capítulos seguintes.

O capítulo dois trata da ausência dos temas ligados às questões étnicas na produção teórica sobre a modernidade. O autor constrói sua crítica a esta negação e desenvolve os argumentos que sustentam a tese de que todo o processo de escravidão constitui-se como fundamental na sedimentação da sociedade moderna. Aqui ele discorre sobre a relação senhor-escravo que tem estado na base das discussões desenvolvidas por intelectuais negros sobre a modernidade.

O terceiro capítulo ocupa-se da música negra na perspectiva de construir argumentos antimaniqueístas na fundamentação das teorias da identidade negra.

O quarto capítulo fala de resistência. A partir da análise da obra de W.E.B. Du Bois², Gilroy fala de apropriações e reelaborações culturais e

políticas forjadas com base na experiência de opressão e subordinação num contexto racista. Há uma mudança na percepção da condição de oprimido que vai do sentimento de dominação à produção de formas de resistência e de novos papéis no processo de escravidão.

Fazendo uma incursão pela literatura, no capítulo cinco o autor Richard Wright³ é focalizado. Considerando que a obra desse autor foi apenas suficientemente analisada do ponto de vista literário, mas ainda não do ponto de vista político, Gilroy evidencia o papel de Wright (e as conseqüentes críticas por ele recebidas) na elaboração de um pensamento sobre a identidade negra, inicialmente pela sua penetração nos meios editoriais e pelo seu sucesso como escritor negro, mas fundamentalmente pela força de suas idéias e de suas posições políticas num contexto político mundial bastante desfavorável ao conteúdo de suas posturas.

Encerrando, o livro Paul Gilroy critica a idéia de invariabilidade da tradição presente muitas vezes nas tendências africanistas. Refletindo sobre o conceito de diáspora e pontuando aspectos culturais e artísticos produzidos no processo da diáspora negra, ele conclui com a indicação dialética da permanência e da mudança na construção/abordagem da tradição na diáspora negra.

Recebido em 30.05.05
Aprovado em 25.06.05

² DU BOIS, W.E.B. *The Souls of Black Folk*. Nova York: Bantam, 1989.

DU BOIS, W.E.B. *Black Reconstruction in America (1938)*. Nova York: Atheneum, 1977.

³ WRIGHT, Richard. *White Man Listen!* Nova York: Anchor Books, 1964.

WRIGHT, Richard. *Twelve Million Black Voices*. Londres: Lindsay Drummond Ltd., 1947.

COLE, Michael & COLE, Sheyla. *O desenvolvimento da criança e do adolescente.* 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. 800 p.

**CULTURALISMO:
UMA ABORDAGEM MULTIREFERENCIAL AO
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu*

COLE, Michael & COLE, Sheyla. *The Development of Children.* 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. 800 p.

O desenvolvimento de cada ser humano ocorre intimamente ligado à sua cultura. Mesmo antes do nascimento, a cultura contribui para o desenvolvimento das crianças através de fatores como a alimentação à qual a mãe teve acesso e aos padrões de fala que ela [a criança] filtrou através do seu corpo. Depois do nascimento a cultura ocupa um papel fundamental na experiência das crianças porque elas são extremamente dependentes de outras pessoas para apoiar seu desenvolvimento continuado. (p. 715).

O desenvolvimento da criança e do adolescente é o primeiro livro, publicado no Brasil, da autoria do Prof. Dr. Michael Cole – docente e pesquisador da Universidade da Califórnia em San Diego (EUA). Trata-se de um compêndio escrito em parceria com a jornalista Sheyla Cole – sua mulher – destinado a introduzir os alunos de Pedagogia e Psicologia na problemática do desenvolvimento humano. O volume é ricamente ilustrado e apresenta-se diagramado de maneira original, oferecendo ao leitor uma espécie de escrita hipertextual, apesar dos limites à linearidade do texto veiculado em meio não-digital. Os autores optam por uma linguagem simples, sem eruditismo, bem ao estilo nortea-

mericano do “ir direto ao ponto”. Isso faz do livro um material acessível a qualquer pessoa que tenha interesse pela psicologia do desenvolvimento humano.

O volume encontra-se organizado em cinco grandes partes subdivididas em dezesseis capítulos. O *primeiro capítulo* apresenta a psicologia do desenvolvimento como “*o estudo das mudanças físicas, cognitivas e psicossociais que as crianças sofrem a partir do momento da concepção*” (p. 24) e identifica suas origens no final do século XVIII, na França, quando o então jovem médico Jean-Marc Itard passou a observar, de modo sistemático, Victor – o menino selvagem que apareceu procurando por comida em uma aldeia da província de Aveyron no inverno de 1800. Para Cole & Cole, o fato de Itard ter criado um conjunto elaborado de procedimentos experimentais para ensinar Victor a categorizar objetos, raciocinar e se comunicar verbalmente faz dele o legítimo precursor da ciência da psicologia do desenvolvimento porque, agindo desse modo, Itard movia-se para além da especulação, buscando conduzir experiências que pudessem testar suas idéias (p. 25).

* Doutor em Educação (Psicologia e Educação) e mestre em Artes (Artes Cênicas/Teatro) pela USP. Professor adjunto do DEDC Campus XV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Valença/Ba. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Departamento de Educação/Campus XV, Rua do Arame, s/n, Tendo – 45400.000 Valença/BA. E-mail: rjapias@yahoo.com.br; rjapias@uol.com.br

Após o primeiro capítulo, inicia-se a *primeira parte* do livro intitulada *O Início*, composta pelos capítulos dois e três. O *capítulo segundo* focaliza a reprodução sexual humana. Ali, as leis da herança genética são apresentadas de modo a problematizar sua complexa interação com os fatores ambientais a partir do conceito de *co-evolução* de Futuyma (p. 95). No *terceiro capítulo* os autores apresentam uma excelente descrição do desenvolvimento pré-natal até o nascimento do sujeito, destacando os períodos *germinal*, *embrionário* e *fetal*. Este capítulo focaliza sobretudo a aprendizagem fetal e os efeitos teratogênicos do uso de drogas como álcool, maconha, cocaína e derivados do ópio em crianças a elas expostas quando ainda no útero materno.

A *segunda parte* do livro recebe o título de *O Bebê* e compõe-se dos capítulos quarto, quinto, sexto e sétimo. Estes quatro capítulos descrevem as habilidades iniciais da criança e o curso de seu desenvolvimento desde o primeiro ano de vida até o término da fase de bebê, ou seja, até quando o sujeito se locomove sozinho, faz uso da fala e demonstra maior autonomia nas suas interações com o meio físico e social. Os capítulos oitavo, nono, décimo e décimo-primeiro configuram a *terceira parte* do livro intitulada *Primeira Infância*. Esta parte é dedicada aos saberes contemporâneos a respeito dos processos de aquisição da linguagem e da constituição do pensamento verbal dos dois aos quatro anos de idade. Com os capítulos décimo-segundo, décimo-terceiro e décimo-quarto apresenta-se a *quarta parte* do volume sob o título *Segunda Infância*. Estes capítulos buscam compreender as aquisições cognitivas, sociais e biológicas dos cinco aos doze anos, focalizando, de modo privilegiado, o importante papel da escolarização e do grupo de pares no modo de pensar e de agir da criança. A *quinta parte* do livro denomina-se *Adolescência* e compõe-se dos capítulos décimo-quinto e décimo-sexto. Nesta última parte os autores procuram apresentar as bases biológicas e sociais da adolescência, destacando o processo de constituição das singularidades humanas na perspectiva re-

lacional de formação das identidades heterossexual, não-heterossexual e étnica. O livro traz ainda um *epílogo* sob o título *Juntando tudo*, em que Cole & Cole propõem ao leitor uma articulação entre teoria e prática com base em seis conceitos considerados “*indispensáveis para o entendimento do desenvolvimento humano*” (p. 713): (1) seqüência; (2) momento; (3) diferenciação e integração; (4) padronização; (5) fontes múltiplas e (6) mediação cultural. Além do *epílogo*, a publicação oferece um *apêndice-guia* para discussões de diferentes aspectos do desenvolvimento; um *glossário* de termos técnico-científicos e um *índice onomástico*.

A grande novidade deste compêndio (4. edição revista e ampliada da obra originalmente publicada nos Estados Unidos sob o título *The development of Children*, em 1989) é apresentar, numa perspectiva crítica, um panorama contemporâneo dos saberes em construção a respeito da psicologia do desenvolvimento.

Embora Michael Cole seja uma das principais lideranças da escola de psicologia norte-americana denominada *socioculturalismo* ou *culturalismo*, isso não o impede, no livro, de expor com clareza, respeito e honestidade outras abordagens ao desenvolvimento humano divergentes do *culturalismo* – como é o caso, por exemplo, das teorias do processamento da informação, da ciência cognitiva e da epistemologia genética.

Um aspecto polêmico do livro é que os autores agrupam as perspectivas teóricas do campo da psicologia do desenvolvimento em **quatro** grandes abordagens: (1) *maturação biológica*; (2) *aprendizagem*; (3) *construtivismo* e (4) *contexto cultural*. Cole & Cole “separam” *construtivismo* e *culturalismo*, ainda que ambas abordagens possam ser reunidas, confortavelmente, sob a consigna do *interacionismo*: “os psicólogos que atuam dentro da abordagem culturalista também concordam que os fatores biológicos e experiências têm papéis recíprocos a desempenhar no desenvolvimento e, como os construtivistas, acreditam que as crianças constroem seu próprio

desenvolvimento através de um engajamento ativo com o mundo.” (p. 58-59).

Evidentemente não se pode negar a existência de uma diferença fundamental entre o *construtivismo individualista de orientação piagetiana* e o *co-construtivismo* ou *construtivismo socialista de orientação vygotkiana*.¹ Sem dúvida, existe um “divisor de águas” entre ambas as abordagens: o conceito de mediação cultural. Todavia, “os pontos de vista da abordagem culturalista e construtivista são similares em vários aspectos. Ambas declaram que o indivíduo sofre mudanças qualitativas no curso do seu desenvolvimento e *ambas enfatizam que o desenvolvimento é impossível sem a participação ativa do indivíduo.*” (p. 59 - grifos meus).

A polêmica gerada por Cole & Cole tem origem em uma “ação afirmativa” do *culturalismo*. Porém, admitamos, seria mais didático agrupar as perspectivas teóricas do campo da psicologia do desenvolvimento em apenas **três** grandes blocos: (1) abordagens *inatistas* ou *maturacionistas*; (2) abordagens *ambientalistas* ou da *aprendizagem* e (3) abordagens *interacionistas*.² Estas últimas subdividindo-se em (3.1) *abordagens interacionistas universalistas* (o construtivismo de orientação piagetiana) e (3.2) *abordagens interacionistas culturalistas* (o co-construtivismo de orientação vygotkiana). As razões para Cole & Cole destacarem o *culturalismo* do conjunto das abordagens interacionistas devem ser a necessidade identitária de sua “diferença” em relação ao construtivismo universalista de orientação piagetiana.

Uma outra questão que vem à tona no compêndio é a universalização da periodização do desenvolvimento humano porque, como explicam Oliveira & Teixeira, “em virtude de o psiquismo se desenvolver por referência a determinado contexto histórico e cultural, a uni-

versalização das etapas do desenvolvimento torna-se um obstáculo teórico-metodológico de difícil, senão impossível, ultrapassagem.” (p. 27).³ Ainda Oliveira é quem traduz a preocupação de muitos culturalistas com esta questão: “O que precisa ser explicado por meio da cultura não são as características de diferentes indivíduos e grupos que divergem das normas européias e americanas de funcionamento mental, mas a própria mente humana e seu funcionamento. **A cultura tem que ser o princípio explicativo da mente especificamente humana.**” (p. 216) (Grifos meus).⁴

Evidentemente não é possível, no âmbito restrito desta resenha, verticalizar a discussão dessas e outras polêmicas suscitadas pela leitura das oitocentas páginas de *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. O livro, entretanto, apresenta-se como leitura indispensável à formação de profissionais da educação e da psicologia, constituindo importante material de consulta para pais, tios, tias, avôs e avós de todas as etnias, idades e classes sociais.

Resta-nos parabenizar a Editora Artes Médicas por disponibilizar pioneiramente, em língua portuguesa, o pensamento de Michael Cole.

Recebido em 15.02.05
Aprovado em 18.02.05

¹ VALSINER, Jaan & VASCONCELOS, Vera M. R. de. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

² PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Summus, 2001.

³ OLIVEIRA, Marta Kohl de; TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de e outros (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida cotidiana*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 23-46.

⁴ OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídia e educação: contribuição dos estudos da mídia e comunicação para uma pedagogia dos meios na escola*. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p. 109-124.

Leonardo de Oliveira Palmeira *

OROFINO, Maria Isabel. *Mass Media and Education: the Contribution of Mass Media and Communication Studies for a Pedagogy of Mass Media at School*. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultural Education: Necessary Mediations*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p.109-124.

Maria Isabel Rodrigues Orofino graduou-se em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela UFSC, em 1986, onde perseguiu seus estudos de Mestrado em Educação obtendo este título no ano de 1997 com a tese: *A Mediação Escolar na Recepção Televisiva*. Realizou estudos de doutorado-sanduiche em Teoria da Comunicação na *University of London* e tornou-se Doutora em Ciências da Comunicação pela USP no ano de 2002. Autora e co-autora de livros sobre mediação na comunicação como *O Fantástico na Ilha de Santa Catarina* (1992), *Vozes da Lagoa* (2000), e do capítulo *A mediação Videotecnológica na Telenovela*, do livro *Vivendo com a Telenovela* (2002). Atualmente, desenvolve pesquisas nos grupos Educação Intercultural e Movimentos Sociais; e Infância, Comunicação, Cultura e Arte; e é professora do Departamento de Comunicações e Artes da USP.

No texto *Mídia e Educação: contribuições dos estudos da mídia e comunicação para uma pedagogia dos meios na escola*, Orofino sugere um papel para a escola na interação com a cultura de massa – em constante produção – e estabelece a relação entre consumo cultural e educação, defendendo que a

escola deve ser um espaço de crítica ao consumo social das mídias, para construção de uma visão reflexiva sobre elas que lhes propicie uma resposta social.

Entendendo que a experiência cultural de hoje é permeada pela oferta de símbolos originados nos meios de comunicação de massa (M.C.M.), sendo o meio televisivo o mais usado pelas crianças brasileiras, apesar do advento do computador e da internet, chama a atenção para a falsa idéia de integração universal propagada pela presença ubíqua das empresas controladoras dos M.C.M., em descompasso com a realidade de uma profunda exclusão social gerada pela diferença de oportunidade no acesso a esses meios, principalmente ao computador e à internet.

Diante dessa diferença, a autora aborda a necessidade de se compreender o contexto social em que o consumo cultural se processa, vinculando o significado atribuído à mensagem ao contexto de recepção e consumo desta. Contexto que é definido pelos diferentes cenários sócio-históricos e suas mediações.

Para tal abordagem, a autora utiliza as teorias latino-americanas que definem mediações como “a circulação de significados no cenário

* Leonardo de Oliveira Palmeira é médico, graduado pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, em 2003, músico instrumentista e poeta, pós-graduando em Metodologia do Ensino Superior pela Unyahna. Endereço para correspondência: Instituto de Educação Superior UNYAHNA de Salvador, Rua Bicuífa, s/n, Alameda Patamares – Patamares – 41680-440 Salvador/BA. E-mail: drmedsax@yahoo.com

social e os diferentes modos de apropriação desses” (p. 113). Nesse momento, apresenta a escola como o cenário social que atua em nível local, e ressalta a importância da “mediação escolar” (p. 113) na crítica ao consumo cotidiano das mídias e suas mensagens dirigidas a um público global.

Orofino cita Martin-Barbero e Orozco, principais teóricos dos estudos da teoria latino-americana das mediações, ao levantar outros contextos de mediação importantes, a serem considerados pelos educadores, com a finalidade de compreender “os modos pelos quais se processam uma ‘produção social do significado’ a partir de uma ‘análise integral do consumo’ entendido como ‘o conjunto dos processos sociais de apropriação dos produtos’” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p.290)¹. Ao fazê-lo, desmistifica a noção de que toda assimilação da cultura hegemônica da mídia constitui submissão, pois salienta o papel do consumidor como ator nos processos de mediação onde o “político se revela a partir do cultural” (p. 118) transformando a cultura de massa, de um mero produto de alienação, em uma produção social do sentido através da interação entre audiência e MCM. Esses outros contextos de mediação são: a) a mediação individual, b) a mediação situacional, c) a mediação institucional – na qual está incluída a mediação escolar, e d) a mediação tecnológica.

O texto de Orofino traz as tendências incipientes dos estudos contemporâneos da comu-

nicação social para o contexto escolar, alertando para o fato de que é inevitável convivermos com a participação dos MCM na educação, e que esse fenômeno demanda novas habilidades dos educadores.

Todavia, assim como o arcabouço teórico da comunicação social está ganhando novas perspectivas, sua aplicação prática dentro ou fora da escola não passa de uma experimentação e não pode, ainda, ser bem definida. A análise apresentada pela autora de forma simples e direta tem, portanto, o mérito de fornecer aos educadores uma nova visão dos processos imbricados na atuação da mídia, na formação da cultura pelas crianças e adolescentes, e, por conseguinte, presente na escola. O movimento do pensamento de Orofino nesse texto constitui, portanto, leitura indispensável para os educadores que pretendam desenvolver a visão crítica dos seus educandos sobre os símbolos gerados pelos MCM, e assim contribuir para a construção reflexiva dos seus significados e para a produção de mensagens no âmbito escolar, mediando ativamente a formação de uma nova cultura de massa.

Recebido em 23.05.05

Aprovado em 23.05.05

¹ MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade** é uma publicação semestral e aceita trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- resultados de pesquisas sob a forma de artigos, ensaios e resumos de teses ou monografias;
- entrevistas, depoimentos e resenhas sobre publicações recentes.

Os trabalhos devem ser enviados via Internet para Jacques Jules Sonnevile – e-mail: jacqson@uol.com.br - segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços profissional e residencial, telefone, e-mail para contato; c) titulação; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. Resumo e Abstract, cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado, conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave** e **Keywords**, cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade, indispensável para a aceitação do texto.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias, quando apresentados em folhas separadas, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações, conforme a NBR 6023 de setembro de 2003, da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. *Peter Norton: a bíblia do programador*. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. *Revista da FAEEDA*, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. *O Globo*, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, SP, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acessado em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acessado: em 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. *Lex*: Coletânea de legislação e Jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar., 1. trim. 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. *Fracasso escolar: uma perspectiva em questão*. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 13., 1997. Natal. *Anais...* Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme. Por exemplo: após cada ponto, deixar dois espaços antes de iniciar a parte seguinte da referência.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva, observando e respeitando a língua portuguesa. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto, devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas, e as **resenhas** até 4 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no máximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição e data da defesa pública.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no Winword 97 ou 2000:

- letra: Times New Roman 12;
- tamanho da folha: A4;
- margens: 2,5 cm;
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

8. As colaborações encaminhadas à revista são submetidas à análise do Conselho Editorial, atendendo a critérios de seleção de conteúdo e normas formais de editoração, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista.

A Comissão de Editoração