

Sumário

EDITORIAL.....	2
ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS. LA ORIENTACIÓN ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	7
EDUCAÇÃO INFANTIL: DIRETRIZES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA	23
INSTITUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM JUNDIAÍ (1880-1984)	37
MARCAS DA RELAÇÃO DA ESCOLA COM A CIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA “EXEMPLAR”: A ORIGEM SOCIAL E ESCOLAR DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS (1920-1950)	53
AS CONTRIBUIÇÕES DAS DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: uma análise das produções acadêmicas no período de 2002-2007	68
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO À LUZ DE PAULO FREIRE	84
SEQÜESTRAR A EXPERIÊNCIA PARA FORJAR O TÉCNICO: UM ESTUDO SOBRE OS CENTROS FERROVIÁRIOS DE ENSINO E SELEÇÃO PROFISSIONAL.....	99
TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO OBJETO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.....	112
A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E A CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS PARA A CIÊNCIA NO BRASIL. NEXOS DE UMA INVESTIGAÇÃO PRELIMINAR. (1948-1968).....	122
ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: MOVIMENTOS ENTRE O PASSADO E O FUTURO	138

Editorial

Este periódico, *Revista de Educação*, do Centro Universitário Padre Anchieta inaugura um espaço de discussões, debates e publicações de resultados de pesquisas realizadas sobre a Educação. Este primeiro número não se propõe a tratar de uma única temática. Ele reúne artigos de alguns pesquisadores brasileiros e de uma pesquisadora espanhola que, há alguns anos, vêm discutindo sobre a Educação. Com este intercâmbio, pretende-se proporcionar, não apenas para o setor da educação como para outras áreas, um debate sobre diversos temas que interessam a uma pluralidade de linhas de pesquisa. O conjunto dos textos é caracterizado pela diversidade, que se unifica no interesse em pensar, refletir, investigar e pesquisar diferentes temáticas do campo educacional. Neste primeiro número, contemplamos artigos que discutem assuntos diversos que contribuem com os debates mais urgentes na área da educação.

Idealizada como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao debate amplo sobre a educação nos diversos prismas de sua relação com a sociedade, a Revista traz dez artigos oriundos de demanda espontânea, que foram submetidos à avaliação do comitê científico.

O primeiro artigo, de Ana María Castaño Gómez - *Enseñanza por competencias. la orientación actual del sistema educativo español* - apresenta uma discussão sobre o lugar que as competências ocupam no atual Sistema Educativo espanhol, emanado da Lei que o organiza e o estrutura. Para a autora, o termo é introduzido pela Psicologia Cognitiva e para analisá-lo se remete a Piaget e Vygotski. O texto evidencia que as competências são importantes na educação porque sua principal relação é com a chamada sociedade do conhecimento. Discute a evolução do termo e sua inserção no âmbito educativo, chamando a atenção para as competências chave para a aprendizagem permanente, de tal forma que, ao adquiri-las, o ser humano tenha habilidades para resolver situações-problema presentes em sua vida pessoal, profissional e social.

O segundo e o terceiro artigos discutem a educação da infância. O texto de Elisandra Girardelli Godoi – *Educação Infantil: Diretrizes para uma educação de qualidade na primeira infância* – traz reflexões sobre a educação infantil nas últimas décadas. Para a autora, apesar da preocupação com a infância ter uma história de mais de cem anos, a expansão da oferta de vagas e o reconhecimento do direito à educação das crianças pequenas são recentes. O aumento significativo do atendimento à educação infantil é decorrente das modificações nas relações de gênero e na concepção de infância, além

do estabelecimento da prerrogativa da educação da criança nos seus primeiros anos de vida. O texto traz também uma reflexão sobre as diretrizes que norteiam a construção de uma pedagogia da educação infantil, ressaltando a importância do processo de Avaliação e o Projeto Pedagógico como referenciais para a garantia da qualidade do cuidar e do educar na primeiríssima infância.

Já o artigo de Elizabeth da Silva Galastri Vinagre – *Instituições para a Educação da infância em Jundiaí (1880-1984)* – apresenta pesquisa documental, iconográfica e com depoimentos orais, estabelecendo relações entre a história da educação e a história da cidade. A autora analisa também reportagens da imprensa local que ajudaram na construção dessas histórias. O trabalho evidencia que, em uma cidade onde o poder público havia se preocupado somente com a criação de grupos escolares, assim como ocorria em tantas outras cidades, a criação do primeiro Parque Infantil destinado à educação da infância somente ocorre na década de 1940.

Diva Otero Pavan e Laurizete Ferragut Passos discutem no texto *Marcas da relação da escola com a cidade na construção de uma escola “exemplar”: a origem social e escolar das professoras primárias (1920-1950)* como as professoras primárias, no período de 1920-1950, constituíram-se em peça chave para tornar uma escola pública de Jundiaí, o Grupo Escolar Conde do Parnaíba, “exemplar” e que aspectos de suas origens social e escolar apresentam-se como reveladores dessa exemplaridade. O trabalho das autoras integra uma pesquisa mais ampla concluída em 2007, que analisou quatro instituições escolares de diferentes estados no período de 1920-1980, cujas histórias relacionam-se estreitamente às de suas cidades. Pavan e Passos mostram que, apesar da diversidade socioeconômica e de trajetórias, pode-se afirmar que essas professoras, pertencentes a um determinado grupo social, levaram adiante um projeto de Estado para o interior da escola pública e foram importantes na construção da identidade desse Grupo Escolar que se fazia entrelaçando-a à da cidade.

O artigo de Amália Maria Zamarrenho Bruno e Adair Mendes Nacarato – *As contribuições das disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado para a formação do professor de matemática: uma análise das produções acadêmicas no período de 2002 – 2007* - trata de um estudo do tipo estado da arte, de abordagem qualitativa. Ao analisarem um conjunto de treze pesquisas, com base em eixos definidos para a realização do mapeamento, o olhar das pesquisadoras recai sobre as contribuições das disciplinas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado na formação dos estudantes de Licenciatura de Matemática. A análise sinaliza para a dicotomia entre teoria e prática

nas experiências do estágio, permitindo a reflexão sobre o distanciamento entre as várias metodologias de ensino e o conhecimento científico sistematizado que são transmitidos durante a formação do futuro docente.

A seguir aparece o artigo de Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira intitulado *Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão à luz de Paulo Freire*. Trata-se de texto que discute a EJA na perspectiva da pedagogia freireana. A autora aponta a EJA como possibilidade de empoderamento dos jovens e adultos que a procuram e, ainda, defende, apoiada nos estudos freireanos, uma educação dialógica, criativa, coletiva que contribua para que educadores e educandos se reinventem, ao mesmo tempo que reinventam o mundo. Para a autora, falar de Educação de Jovens e Adultos à luz de Paulo Freire é também buscar uma emancipação intelectual, pois, ao colocarmos em debate o nosso modo de pensar sobre a EJA, estamos reafirmando o nosso jeito de estar na EJA e no mundo.

Maria Angela Borges Salvadori, em seu artigo *Seqüestrar experiência para forjar o técnico: um estudo sobre os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional*, ao apresentar parte da história desses centros, investiga as razões pelas quais uma formação profissional antes mais espontânea, ligada às tramas dos relacionamentos pessoais, foi substituída por outras lógicas, oriundas dos campos da psicologia, da psicomетria, da ciência médica e da técnica. A autora insere a criação e o funcionamento desses Centros Ferroviários e Seleção Profissional no âmbito de uma história social da educação e vale-se, especificamente, da produção do historiador inglês Edward Palmer Thompson e do conceito de experiência por ele construído na análise da formação da classe operária da Inglaterra para defender a tese de que a criação dessas escolas foi parte de um conjunto de medidas patronais que procuraram, a partir de meados dos anos de 1920, tutelar diferentes categorias de trabalhadores e romper vínculos de solidariedade e formação que implicavam o aprendizado de uma identidade ao lado do saber de um ofício.

O artigo de Juliana Rink – *Trajetória da Educação Ambiental como objeto de políticas públicas no Brasil*, traz uma reflexão sobre as origens da Educação Ambiental a partir do movimento ambientalista moderno, enfatizando a trajetória da sua consolidação no Brasil, desde as primeiras legislações até a criação da Política Nacional de meio ambiente (PNEA). A autora traz uma reflexão que apresenta elementos essenciais para refletir a EA enquanto objeto de política pública e sobre a inserção de sua prática efetiva no sistema educacional formal e não formal brasileiro.

Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho, no artigo *A Universidade de São Paulo e a constituição de políticas para a ciência no Brasil. Nexos de uma investigação preliminar (1948-1968)* apresenta a indagação sobre a participação da Universidade de São Paulo (USP) na formulação da política científica que se constituiu no Brasil entre as décadas de 1950 e 1970. A autora analisa correlações entre elementos da estrutura pública de ensino e pesquisa de São Paulo, mais especificamente da USP, e o contexto de formação de uma política científica de cunho nacional. Para a autora, dado o caráter político associado à criação da USP, esta dimensão se manifestou no contexto de formação do sistema nacional de ensino superior e também no modo como a instituição se alinhou, ou se alijou, do processo de constituição de uma política científica e tecnológica no Brasil, naquele período. Em seu texto, a autora evidencia a presença da Fundação Rockefeller como uma das forças modeladoras das concepções de ciência presentes na comunidade científica brasileira com repercussões nesse processo. Argumenta também que a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) tornou-se fórum no interior do qual se manifestaram a presença da Universidade de São Paulo e da própria Fundação Rockefeller.

O último artigo que compõe esta Revista é de autoria de Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima, Elizabeth Aparecida Duque Seabra e Marta Margarida de Andrade Lima e intitula-se *“Entre os muros da escola”*: movimentos entre o passado e o futuro. As autoras tomam como objeto de análise o filme homônimo e realizam uma reflexão sobre as relações entre cultura e educação. Para a análise do filme dialogam com os autores Raymond Williams, Michael de Certeau e Georges Balandier, no que diz respeito ao conceito de cultura e à idéia de crise da tradição e da autoridade na contemporaneidade, na perspectiva de Hannah Arendt. Para as autoras, assistir ao filme europeu olhando para o cenário brasileiro nos faz pensar na crise da Educação como algo que não está circunscrita apenas à escola, tampouco situada nesta ou naquela região do planeta. Para elas, a questão a ser discutida é como essa temática apresentada no filme nos interpela, como nos atribui posições de sujeito e nos endereça identidades como público e leitores, mas também permite questionar as práticas profissionais e os saberes.

Com este conjunto de trabalhos queremos acreditar na circulação das idéias, na abertura para novas reflexões e na ampliação deste espaço para que outros profissionais da educação e de outras áreas que tenham interesse em dialogar com a educação, pesquisadores renomados e também alunos que ingressam no universo da pesquisa

possam divulgar seus estudos. Vale lembrar que a Revista de Educação está aberta para a publicação de resenhas, estudos teóricos e traduções de artigos publicados em revistas internacionais.

Diva Otero Pavan

ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS. LA ORIENTACIÓN ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

Ana María Castaño Gómez*

Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía.

Universidad de Sevilla.

España.

SIPNOSIS

El término COMPETENCIA tiene sus orígenes en el mundo mercantil y referido siempre al mundo laboral y nos tendríamos que remontar a 1992 para encontrar las primeras referencias con respecto al ámbito educativo. La evolución del contenido de este término transcurre de forma paralela a los cambios filosóficos y sobre todo metodológicos que se van produciendo en la educación en donde se ha ido evolucionando desde la mera instrucción hasta la formación integral de la persona dotándola de habilidades y destrezas suficientes para resolver las situaciones que se le presenten a nivel personal, profesional y social. El Sistema Educativo Español asume este reto y establece las COMPETENCIAS BÁSICAS que deberán haberse desarrollado en los alumnos/as tras su paso por el mismo, contribuyendo esto a un inexorable cambio en los aspectos curriculares, metodológicos y de evaluación. Ambos son los aspectos fundamentales que se abordan en el presente artículo.

Palabras-claves: Competencias básicas. Estructuras cognoscitivas. Funcionalidad de la enseñanza. Sociedad del conocimiento.

* Profesora interina del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en el curso 2008/09, impartiendo docencia en las asignaturas de: "DIDÁCTICA GENERAL" Y "NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN". E-mail: acastano1@us.es; ana.didactica@gmail.com

EDUCATION IN COMPETENCES. THE CURRENT ORIENTATION OF THE EDUCATIONAL SPANISH SYSTEM.

ABSTRACT

The term COMPETENCE has her origins in the world mercantile and recounted always to the labour world and we would have to go back 1992 to find the first references with regard to the educational area. The evolution of the content of this term passes of form parallel to the philosophical changes and especially methodological that are taking produced in the education where it has been evolved from the mere instruction up to the integral formation of the person providing it with skills and sufficient skills to solve the situations that appear him at the personal level, professionally and socially. The Educational Spanish System assumes this challenge and establishes the BASIC COMPETENCES that will have to have developed in the pupils after his pass along the same one, contributing this to an inexorable change in the aspects curriculares, methodological and evaluation. Both are the fundamental aspects that are approached in the present article.

Keywords: Basic competences. Cognitive structures. Functionality of the education. Society of the knowledge.

Las **competencias** ocupan un lugar central en el actual Sistema Educativo emanado de la Ley que lo organiza y lo estructura.

Este término aglutina en su seno muchos de los cambios que han de producirse en nuestras aulas para que las escuelas sean más eficaces y de mayor calidad.

Este término se introduce en la enseñanza desde el marco disciplinar de la Psicología Cognitiva. Nos remitimos a Piaget y Vygotski, tomando del primero el concepto de dominio o ámbito de competencia y del segundo toda la teoría del aprendizaje. Aludimos al papel funcional que la enseñanza tiene en la construcción del conocimiento y de las capacidades que los procesos educativos desarrollan en el individuo, instalados entre lo que ya sabe hacer y lo que puede llegar a saber con ayuda

del otro. Esta teoría nos aproxima a la relación existente entre el aprendizaje y el desarrollo del mismo.

Los últimos avances en el campo de la Psicología Cognitiva con respecto a cómo aprenden los individuos, nos aporta un modelo de comprensión del funcionamiento del intelecto en lo referente a los procesos de aprendizaje. Ello nos permite afirmar que aunque hay procesos psicológicos comunes al propio pensamiento, que posibilitan el desarrollo de determinados aprendizajes, es preciso adherirles la predisposición, la oportunidad de recibir entrenamiento y el esfuerzo del individuo para dominar destrezas, técnicas, procedimientos... Por tanto todo aprendizaje requerirá de la puesta en funcionamiento de funciones psicológicas comunes y específicas al mismo tiempo.

Y este planteamiento es el que subyace en el concepto de competencia y el que la ha dotado de significación educativa.

Podríamos hacernos en este momento una pregunta inicial:

¿porqué hablamos de competencias y serán un puntal importante en la educación?

Las respuestas serían muchas, pero quizás la principal tendría relación con el hecho que estaríamos asentados en la llamada *sociedad del conocimiento*. En ella, la principal materia prima de los procesos productivos ya no son elementos materiales sino el conocimiento.

Además estos conocimientos se van desarrollando a velocidades vertiginosas y permanentemente tenemos que estar discriminando cuáles de ellos son indispensables para desenvolvemos en esa sociedad a nivel personal, social y laboral. A esto unimos el rapidísimo avance de las tecnologías de la comunicación, que no sólo cumplen su papel de permitirnos una comunicación más amplia y enriquecedora, sino que nos pone delante de una cantidad de información que a veces incluso supera nuestra propia capacidad de conocer.

Tenemos que unir a lo anterior, que cada vez conocemos mejor cómo aprenden las personas. El pensamiento humano y la capacidad de conocer son más holísticos que analíticos y las personas son más capaces de resolver situaciones si primero tienen de ellas una apreciación global. La escuela, en este sentido, debe hacer un replanteamiento de sus metodologías y concebir su contribución al desarrollo de todos los aspectos de la persona atendiendo al desarrollo de todas sus inteligencias: la lógico-matemática, la lingüística, la emocional, la espacial...

Es aquí donde las competencias cobran todo su significado desde el punto que, para lograr su adquisición, es preciso que los alumnos/as aprendan de forma integrada y se les enseñe de forma integrada. Los conocimientos segmentarios que adquiere en cada una de las áreas/materias sólo son a la vez medios para conseguir un desarrollo integral de su persona y fines en sí mismos.

El término *competencia* surgió inicialmente en un contexto relacionado con la formación y el empleo, con el mundo laboral. Es en los últimos años cuando este término se ha ido introduciendo en el ámbito educativo.

Por tanto haremos una primera aproximación a las definiciones que en el campo inicial de aparición, el profesional, existen:

- **McClelland (1973)**, considerado el responsable del origen del concepto la define como *“Una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo”*
- **Tremblay (1994)** la define como *“ Un sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de tareas-problemas y su resolución por una acción eficaz”*.
- **Le Boterf (2000)** dice de la competencia que *“Es la secuencia de acciones que combina varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones. La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos”*
- **Lloyd McLeary (2005)** la define como *“La presencia de características o la ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o calificada para realizar una tarea específica o para asumir un rol definido”*.

De estas definiciones relacionadas con el ámbito laboral y profesional podemos concluir que las competencias:

- Tienen como finalidad la realización de tareas que sean eficientes.
- Las tareas están relacionadas con una actividad profesional.
- Requieren la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales.

A finales de la década de los sesenta llegó a Francia procedente de los Estados Unidos la llamada Pedagogía por Objetivos, iniciándose por parte del Instituto de Investigaciones Pedagógicas experiencias de renovación de las estructuras y de los

modos de transmisión y evaluación de los conocimientos. Esto produjo avances importantes en el ámbito educativo, pero es en La Formación Profesional donde el término Competencias se emplea por primera vez. Este cambio de concepto produce avances importantes desde el punto de vista pedagógico al pasarse de la definición por objetivos a la definición en términos de competencias. Asociamos este término al de *cualificación* y al de obtención de un certificado de capacitación, que permite al individuo ejercer un oficio en el mercado laboral. Era una etapa intermedia entre el concepto puramente profesional que vimos anteriormente y el educativo que estamos viviendo en estos momentos.

Desde esta perspectiva las competencias son consideradas como comportamientos y conductas que conducen a una competencia personal y profesional. Tienen por tanto, un carácter individual.

Pero no es hasta la década de los ochenta cuando el término *competencia* entra de lleno en el ámbito de la enseñanza.

La primera vez que se emplea el término de competencia en relación con lo educativo fue en 1992 en Estados Unidos, en un documento que una Comisión de Expertos de la Secretaria de Trabajo elaboró. El documento se titulaba "*Lo que el trabajo requiere de las escuelas*" y en el que se establece que el Sistema Educativo debe proporcionar a los individuos una serie de destrezas para que se puedan enfrentar al mundo laboral. Se establece claramente una fuerte relación entre los cambios del mundo laboral y una nueva formación educativa.

En 1997 el Consejo Europeo, reunido en Ámsterdam recomendaba dar prioridad al desarrollo de competencias profesionales y sociales para una mejor adaptación de los trabajadores al mundo laboral y se apunta por uno de sus miembros, Hirtt, N. que "*en la escuela ya no es importante la transmisión de conocimientos pues el saber se ha convertido en un producto perecedero. Lo que aprendemos hoy mañana estará anticuado o será superfluo*".

También La CEPAL (Comisión Europea para América Latina y el Caribe), la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) se unieron al cometido de desarrollar competencias que fueran coherentes con los cambios en el mercado del trabajo y de la sociedad en general. El Banco Mundial en su Informe sobre Educación de 2005 indica lo siguiente con respecto a las competencias: "*Las competencias están relacionadas con el contexto, combinan capacidades y valores, se pueden enseñar aunque también se pueden adquirir fuera del*

ámbito escolar y ocurren como parte de un continuo. El hecho de poseer competencias conduce a la mejora de la calidad de vida en todas las áreas”.

Podemos observar que poco a poco el término competencia se ha ido desplazando del ámbito empresarial y la formación profesional al ámbito de la educación. Esta nueva concepción se ha ido extendiendo poco a poco a toda Europa pero sobre todo a raíz de las evaluaciones del IEA (International Association for Educational Achievement) de Estados Unidos y de las evaluaciones PISA de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

Desde el punto de vista de Europa es preciso reseñar que en 2000 el Consejo Europeo de Lisboa, marcó un nuevo objetivo para la Unión Europea en el sentido de *“llegar a ser más competitiva teniendo un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con mejor cohesión social”*. Para ello los sistemas educativos deben adaptarse a las sociedades respectivas, a sus demandas y contribuir a una mejora del nivel y de la calidad del trabajo *“fomentándose un aprendizaje a lo largo de la vida y debiendo incluir las TICs (Tecnologías de la Información y la comunicación), la cultura tecnológica, las lenguas extranjeras, el espíritu emprendedor y las habilidades sociales”*.

El Consejo de Europa de Barcelona de 2002 adoptó un programa de trabajo para alcanzar estos objetivos en 2010. Este programa aumentó la lista de destrezas básicas a desarrollar: *“alfabetización y alfabetización numérica, competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología, TICs y uso de tecnologías, aprender a aprender, habilidades sociales, espíritu emprendedor y cultura general”*.

Una vez que nos hemos situado en la evolución del término de competencias vamos a aproximarnos a su concepto a través de definiciones dadas en el ámbito educativo:

- **Meirieu (1991)** dice que una competencia es *“Un saber identificado que pone en juego una o más capacidades dentro de un campo nocional o disciplinario determinado”*. **De Ketele (1996)** define la competencia como *“Un conjunto ordenado de capacidades que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones”*. **Rodríguez y Feliú (1996)**: *“Conjuntos de conocimientos, habilidades disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de un actividad”*. **Alejandro Tiana (1998)** la define como *“Combinación de habilidades prácticas y cognoscitivas unidas a componentes sociales que se movilizan para una acción eficaz, en un contexto*

particular”. **Laisner (2000)** la define como “*un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades, utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común*”

- **Weinert (2001)** la define como “*Un sistema más o menos especializado de capacidades, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico*”.
- **El Proyecto DESECO (2002)** la define como “*La capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para resolver una actividad o una tarea. Una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas que pueden ser movilizadas conjuntamente para actuar de manera eficaz*”.
- **Perrenoud (2004)** define el término competencia como “*Una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*”.
- **Carles Monereo (2005)** establece la competencia como “*Un conjunto de recursos potenciales que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve*.”
- **Cesar Coll (2007)** la define como “*La integración y movilización de los diferentes tipos de conocimientos para utilizarlos cuando una situación determinada lo requiera*”.
- **Antoni Zabala (2008)** la define como “*La intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales*.”

Siguiendo a Zabala podemos decir que analizadas todas estas definiciones se extraerían las siguientes conclusiones con respecto a las competencias:

- La determinación de la competencia como una capacidad o una habilidad. Quiere esto decir que existen en las estructuras cognoscitivas de la persona una serie de condiciones y de recursos que le permiten actuar de una determinada manera ante una determinada situación. Estos recursos serían: la capacidad, la habilidad, el dominio, la aptitud.
- Aparece también en ellas la finalidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones nuevas. Quiere esto decir que el individuo debe asumir un papel

determinado realizando acciones en torno a una tarea o actividad que le conduzcan a la resolución de la misma.

- Es notoria igualmente la presencia de la eficacia, es decir del éxito en la resolución de la tarea o actividad, conseguir resultados excelentes. Al mismo tiempo, la resolución de situaciones, debería estar ligada a “eficiencia”, es decir, conseguir la resolución de estas situaciones con las estrategias más adecuadas, adaptadas y económicas.
- Importante también en todas las definiciones es el contexto en el cual se desarrolla la situación planteada y al que el individuo debe adaptarse y dar una respuesta conforme al contexto.
- La movilización de actitudes, habilidades y conocimientos, integración de los mismos puestos a disposición de la resolución.

Podríamos resumir y como compendio el que las competencias son acciones eficaces que se realizan ante situaciones y problemas de diversos tipos obligando a utilizar los recursos de que se dispone. Para dar esta respuesta es precisa la disposición hacia su resolución mostrando unas actitudes determinadas y con una intención clara. Para ello es necesario estar en posesión de los procedimientos, habilidades y destrezas que implican la acción que se va a llevar a cabo y que estos (procedimientos, habilidades y destrezas) deben estar apoyados en conocimientos. Por último todo debe estar relacionado a la hora de la resolución de la tarea o actividad: conceptos, procedimientos y actitudes.

Y a raíz de esto podemos decir que un alumno/a es competente si es capaz de realizar y resolver tareas y problemas en diferentes contextos reales y cotidianos; de forma independiente, autónoma, con disposición y habilidad para comunicarse con los demás de forma adecuada y satisfactoria. Por otro lado, el alumno/a no se desarrolla solo y volviendo a Vygotski con su teoría de la Asimilación-Acomodación no podemos olvidar que el alumno/a para construir sus esquemas de conocimiento puede y debe contar con el profesorado que lo asesora y con el que contrasta y acomoda su desarrollo competencial. El profesor/a estará centrado junto a otros elementos en la llamada “Zona de Desarrollo Potencial”, donde se sitúan los conocimientos que el alumno/a puede adquirir con la ayuda de otros.

También a partir de todas las definiciones planteadas podríamos llegar a determinar las características de las competencias que podrían fijarse en las siguientes:

- Movilización de un conjunto de recursos que implica la identificación, combinación e integración de los elementos adecuados para resolver las tareas complejas que exige la competencia. Los recursos que habría que movilizar para ejercer una competencia determinada serían:
 - Las capacidades.
 - Los conocimientos.
 - Los comportamientos.
 - Recursos internos y externos.

Y todos ellos de forma integrada.

- Necesidad de una acción final precisa. La competencia es inseparable de la posibilidad de actuar e implica la realización de una o varias tareas. La competencia exige actuar, saber-hacer, operar, saber entrar en acción y todo ello encaminado a un objetivo: la resolución de una o varias tareas.
- Relación a una familia de situaciones. Es preciso restringir el campo en el cual el alumno/a deberá desarrollar una competencia.
- Carácter disciplinario. Es obvio que las tareas se plantean desde las distintas disciplinas pero es preciso tener en cuenta que en la resolución de la tarea o actividad planteada intervienen otras disciplinas mediante las cuales el alumno/a demostrará también su competencia en ella.
- La evaluación como medida de la calidad de la ejecución de la tarea y la calidad del resultado obtenido

También podemos desprender de estas definiciones otro listado de características de las competencias:

- Su carácter holístico, integrador, contextual, creativo, reflexivo y dinámico.
- Su carácter de transferibles, multifuncionales y evaluables.

El Proyecto DESECO considera, por su parte, que para que una competencia pueda ser considerada como tal debe cumplir al menos tres condiciones:

- Poder aplicarse a múltiples contextos y ámbitos relevantes.
- Contribuir a obtener buenos resultados de carácter personal y social.
- Permitir superar con éxito exigencias complejas.

Siendo estas competencias muy genéricas en 2006 y en el Documento **“Competencias claves para el aprendizaje permanente”** se detallan para el ámbito escolar.

UNIÓN EUROPEA	ESPAÑA
1.- Comunicación en la Lengua Materna 2.- Comunicación en la Lengua Extranjera.	1.- Competencia en Comunicación Lingüística
3.- Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología	2.- Competencia Matemática. 3.- Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico.
4.- Competencia Digital.	4.- Tratamiento de la Información y Competencia Digital.
5.- Aprender a aprender.	5.- Competencia para Aprender a aprender.
6.- Competencias Sociales y Cívicas.	6.- Competencia Social y Ciudadana.
7.- Sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor.	7.- Autonomía e Iniciativa Personal.
8.- Conciencia y Expresión Culturales.	8.- Competencia Cultural y Artística.

Las Competencias Básicas que el Sistema Educativo Español ha establecido a través de la Ley Orgánica de Educación son ocho, que a continuación esbozo y que su desarrollo sería motivo de otro artículo:

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Estos planteamientos son igualmente válidos para la lengua extranjera procurando al alumno/a el desarrollo de destrezas básicas como pueden ser:

- Habilidad para escuchar y comprender mensajes hablados.
- Habilidad para iniciar, mantener y concluir conversaciones acerca de temas cercanos, de la vida cotidiana y que le interesen al niño/a.
- Habilidad para leer y comprender textos escritos.
- Habilidad para escribir diferentes textos con distintos fines.

Esta competencia abarca una serie de dimensiones que se pueden determinar claramente al analizar los anteriores aspectos. Esas dimensiones serían;

- **Comprensión oral** que vendría determinada por la comprensión de mensajes orales.
- **Expresión oral**, determinada por la exposición de pensamiento, vivencias, hechos... y por la respuesta a los mensajes orales recibidos.
- **Comprensión escrita**, a través fundamentalmente de la lectura que nos conducirá a la adquisición de nuevos conocimientos.
- **Expresión escrita**, definida por la exposición a través de la escritura de pensamientos, ideas, opiniones, conceptos...

COMPETENCIA MATEMÁTICA.

Esta competencia se refiere a la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, símbolos y formas de expresión y razonamiento matemático a fin de producir e interpretar informaciones y de esa manera poder conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.

Esta competencia abarca una serie de dimensiones que se pueden determinar claramente al analizar los anteriores aspectos. Esas dimensiones serían;

- **Organización, comprensión e interpretación de la información** para a partir de ello elegir las estrategias más adecuadas para resolver las situaciones que se planteen y hacerlo de forma eficaz.
- **Expresión matemática oral y escrita** en el sentido de utilizar el razonamiento y no reducirla sólo y exclusivamente a los algoritmos.
- **Planteamiento y resolución de problemas.** Con ello por una parte se está desarrollando la iniciativa personal a la hora de plantear problemas y están poniéndose en juego muchos aspectos tanto de ésta como de otras competencias y que están en torno a la comprensión del enunciado, a la utilización de la información adecuada y búsqueda de otra necesaria para desembocar en la resolución donde entran a formar parte aspectos de más índole matemática.

COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

Esta competencia se refiere a la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en los aspectos naturales como en los generados por la acción humana a fin de facilitar la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencia y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de los demás y del resto de los seres vivos.

Esta competencia abarca una serie de dimensiones que se pueden determinar claramente al analizar los anteriores aspectos. Esas dimensiones serían;

- **Nociones y experiencias científicas y tecnológicas** a fin de fomentar el método de investigación como el idóneo para que los alumnos/as planteen hipótesis, recaben información, verifiquen los hechos y eleven conclusiones conducentes a la ratificación de los principios enunciados.
- **Procesos científicos y tecnológicos**, como base para encontrar explicaciones a las modificaciones que se dan en el espacio que nos rodea.
- **Planteamiento y resolución de problemas**, relacionados con el espacio tanto en su vertiente de la naturaleza como en la de las personas y sobre todo en lo referente a las repercusiones que sobre el medio natural tienen las actividades de los hombres.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

Esta competencia se refiere a la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento. Incluye desde el acceso y selección de la información hasta el uso y la transmisión de ésta en distintos soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse y comunicarse.

Aprender sobre las TICs supone alfabetizar al alumno/a en su uso, **aprender de** las TICs implica saber aprovechar la información y analizarla de forma crítica y **aprender con** las TICs supone saber utilizarlas como potente herramienta de organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir nuevos fines. Su utilización tiene variadas aplicaciones en otros campos del aprendizaje relacionados con el desarrollo de la creatividad, la capacidad de tomar iniciativas y en múltiples actividades de la vida cotidiana y de ocio.

Esta competencia tiene estrecha relación con otras competencias entre las que podríamos destacar la competencia lingüística pues para adquirirla es necesario utilizar

el lenguaje oral y escrito o con la del aprendizaje autónomo pues a través de ella se procesa mucha información.

Esta competencia abarca una serie de dimensiones que se pueden determinar claramente al analizar los anteriores aspectos. Esas dimensiones serían;

- Competencia digital
- Tratamiento de la información

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA.

Esta competencia permite vivir adecuadamente en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática. A través de ella se deben desarrollar en los alumnos/as formas de comportamiento individual que los capaciten para vivir en una sociedad cada vez más plural, relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar conflictos. Adquirir esta competencia supone ser capaz de ponerse en lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante, respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

Esta competencia abarca una serie de dimensiones que se pueden determinar claramente al analizar los anteriores aspectos. Esas dimensiones serían:

- **Habilidades sociales y convivencia** a fin de desarrollar en los alumnos/as actitudes de colaboración, cooperación, solidaridad y respeto hacia los demás.
- **Ciudadanía** en el sentido de concienciarlos de la importancia de su implicación y participación en la sociedad.
- **Comprensión del mundo actual** para respetarlo y contribuir a su mejora.

COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA.

Con esta competencia se pretende desarrollar en el niño/a la capacidad para apreciar, comprender y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, que las utilice como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y las considere como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

.Esta competencia abarca una serie de dimensiones que se pueden determinar claramente al analizar los anteriores aspectos. Esas dimensiones serían:

- **Creatividad** en las producciones propias y la valoración de la misma en las obras artísticas y culturales de otros, del pasado y del presente.

- **Uso de lenguajes artísticos y técnicos** tanto para crear obras propias como para analizar y valorar las obras artísticas y culturales del entorno. Deberíamos hacer hincapié en las manifestaciones artísticas contemporáneas, ya que al fin y al cabo, constituyen el nuevo lenguaje que nos acompaña durante nuestro ciclo vital y que engrandecen el patrimonio ya existente con estas nuevas aportaciones.
- **Participación en manifestaciones culturales** a fin de conocerlas, respetarlas y considerarlas como patrimonio propio.
- **Valoración del patrimonio** como parte de nuestra propia historia personal y como parte integrante de la historia cultural y artística de nuestro entorno.

COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER.

Aprender a aprender significa iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de forma autónoma a lo largo de toda la vida tanto a largo plazo como cada día, fuera de los muros de la escuela. Supone saber desenvolverse ante determinadas situaciones buscando respuestas que entren dentro del conocimiento racional y lógico. Implica por otro lado buscar respuestas posibles ante un mismo problema y hacerlo desde distintos enfoques metodológicos.

Esta competencia abarca una serie de dimensiones que se pueden determinar claramente al analizar los anteriores aspectos. Esas dimensiones serían:

- **Conocimiento de sí mismo**, de las propias posibilidades y limitaciones para responder de forma efectiva a la resolución de las situaciones que se planteen.
- **Esfuerzo y motivación**, siendo imprescindible el establecimiento de metas a corto plazo para obtener éxito en las mismas y esto sirva de motivación para objetivos más amplios.
- **Hábitos de trabajo, esfuerzo y constancia** en la seguridad que serán los valores que traerán como consecuencia el enriquecimiento personal y social y resultados satisfactorios en el ámbito de lo laboral.

AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL.

Esta competencia hace referencia al desarrollo de la capacidad de tener un criterio propio y realizar las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida

haciéndose responsable de ella, tanto en el ámbito de lo personal como de lo social y laboral.

Esta competencia abarca una serie de dimensiones que se pueden determinar claramente al analizar los anteriores aspectos. Esas dimensiones serían:

- **Toma de decisiones** con respecto a estrategias a utilizar para la resolución de problemas y con respecto a la determinación de la mejor respuesta al mismo.
- **Iniciativa y creatividad** para la realización de propuestas de proyectos e igualmente para el planteamiento de distintas respuestas a una misma situación.
- **Realización de proyectos**, planificando las secuencias de desarrollo, utilizando los recursos necesarios para el mismo y analizando y valorando los resultados de cara a la mejora.
- **Conocimiento del mundo laboral** para a través de él tomar decisiones acertadas con respecto a las posibilidades personales de cada uno.

Estas son las ocho competencias que debemos desarrollar en los alumnos/as a través del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a lo largo de toda las etapas educativas de enseñanza obligatoria.

BIBLIOGRAFÍA

- LE BOTERF, G.. *La ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión, 2002.
- LEONARD, L. D. *La enseñanza como desarrollo de competencia*. Madrid. Grupo Anaya, 1997.
- LÈVY-LEBOYER, C. *Gestión de las competencias*. Barcelona. Ediciones Gestión, 2000
- MARCHENA, C. *¿Cómo trabajar las competencias básicas?*. Sevilla. Fundación ECOEM, 2008.
- MARTÍN, E., COLL, C. *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona. Edebé, 2003.
- MONEREO, C. *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona. Grao, 2005.
- MORÍN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Piados, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *La naturaleza de las competencias*. Consejería Eucación Cantabria, 2007.

PERRENOUD, P. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Dolmen. 1999.

RYCHEN, D. S. *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga. Ediciones Aljibe, 2006.

RYCHEN, D. S. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México. Fondo de cultura Económica, 2006.

SARRAMONA, J. *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. CEAC. Barcelona, 2004

ZABALA, A. Y; ARNAU, L. *Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Grao, 2007

EDUCAÇÃO INFANTIL: DIRETRIZES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Elisandra Girardelli Godoi¹

Centro Universitário Padre Anchieta

RESUMO

O presente artigo aborda o tema qualidade na primeira infância, como parâmetro a ser percorrido pelas políticas públicas, bem como, pelas instituições que cuidam e educam as crianças pequenas. Parte-se do pressuposto que as crianças pequenas são sujeitos de direitos e a educação infantil constitui-se como direito da criança e um dever do Estado e da Família, reconhecido na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A discussão sobre o tema aponta a análise de três aspectos centrais na organização do trabalho pedagógico: as concepções de infância implícitas nas práticas educativas, o projeto político pedagógico como elemento construído de forma coletiva e negociada e a avaliação institucional como ferramenta de análise e formação das profissionais que atuam nas creches e pré-escolas.

Palavras-chave: educação infantil; avaliação institucional; projeto político pedagógico; qualidade.

CHILD EDUCATION: DIRECTIVES FOR A QUALITY EDUCATION IN THE FIRST STAGE OF THE CHILDHOOD (FROM 0 TO 6 YEAR OLD)

ABSTRACT

This paper brings forth the issue of the quality of the first stage education, as basis for public policies as well as for the organizations that are responsible for educating and taking heed of small children.

The basic assumption is that small children have rights and the child education is one of the state as well as of family obligations, granted by the Brazilian magna Charta of 1988 as well as by the LDB of 1996.

¹ Doutora na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores pela FE/Unicamp, Diretora Educacional na Rede Municipal de Campinas e Docente do Centro Universitário Padre Anchieta/Jundiaí. e-mail: elisandragodoi@hotmail.com

The discussion analyses the three main topics of the educational procedures: how the educators face childhood during educational practices; how the educational project as part of the political environment is elaborated in a democratic and collective way; and the institutional evaluation as analysis tool and training methods for child education professionals.

Keywords: child education; institutional evaluation; educational and political project; quality.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir do final do século XIX, a educação das crianças pequenas deixou de ser uma questão pertinente apenas ao domínio familiar, passando a ser alvo, ainda que de forma incipiente, da atenção do poder público, como o demonstra, na época mencionada, a criação dos primeiros espaços educativos para crianças de zero a seis anos. Apesar da preocupação com a infância ter uma história de mais de cem anos, a expansão da oferta de vagas e o reconhecimento do direito à educação das crianças pequenas é recente. Foi somente nas últimas décadas do final do século XX que houve um aumento significativo destes espaços, em razão de vários fatores, tais como: modificações nas relações de gênero e na concepção de infância, além do estabelecimento da prerrogativa da educação da criança nos seus primeiros anos de vida.

As modificações nas relações de gênero dizem respeito à liberação da mulher, ou seja, sua inserção e participação no mercado de trabalho. Com este novo papel da mulher na sociedade, a família terminou por compartilhar a educação de seus filhos. Assim, “a história da creche liga-se a modificações no papel da mulher em nossa sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos.” (OLIVEIRA, 1987, p. 2).

Nesse contexto, Kuhlmann Jr. (1991) nos mostra que inicialmente as creches foram criadas para atender aos interesses das mães, já que estas necessitavam dividir a tarefa da educação de seus filhos com outras instituições, em função da sua inserção no

mercado de trabalho. Portanto, a conquista destes estabelecimentos partiu de manifestações e reivindicações por parte dos movimentos sociais e do movimento feminista.

Faria (2005), ao se referir a este momento de luta, demonstra que a creche foi uma conquista para as mulheres que desejavam, além da maternidade, o direito de viverem outras experiências. Nas palavras destas mulheres, a creche era vista como um local que favoreceria a concretização destes desejos: “é a creche que vai me garantir o direito de ser mãe, trabalhar, estudar e namorar” (p. 132). Se para a mulher a creche representava estas possibilidades, para a criança era um local que promovia o convívio das diferenças, tanto em relação a seus pares quanto em relação aos adultos.

Somada às mudanças nas relações e nos papéis assumidos por homens e mulheres, a creche passou a ser vista como um lugar que poderia proporcionar à criança experiências diversas e significativas para o seu crescimento.

Uma movimentação importante em torno da pequena infância, de suas necessidades educativas e de suas competências, pode também ser observada nesta segunda metade do século XX, que justificaria mesmo por parte de famílias, cujas mães não trabalhavam fora, a procura de outras instituições para enriquecer a socialização do filho [...]. (ROSEMBERG, 1995, p. 170).

A despeito de estes fatores terem representado importante impulso na expansão das creches e pré-escolas, verifica-se que, somente nas últimas décadas do final do século XX, a educação infantil passou a ser reconhecida como um direito das crianças pequenas. Este direito foi consolidado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. De acordo com Arroyo (1995, p.19), “a infância cresceu como sujeito de direitos”.

As crianças brasileiras tiveram, em tese, o direito à educação garantido pelo Estado. No inciso IV do artigo 208 da Constituição brasileira afirma-se: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (BRASIL, 1988, p. 38).

Posteriormente, em 1996, com a promulgação da nova LDB, a educação infantil, compreendida como o atendimento às crianças em creches (de 0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (de 4 a 6 anos de idade), passou a ser reconhecida como a primeira etapa da

Educação Básica. O artigo 29 a regulamenta:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Apesar deste avanço na legislação, na prática a concretização destes direitos ainda não está garantida para todas as crianças, como diz Arelaro (2005, p. 24):

[...] apesar de hoje a educação de 0 a 6 anos ser considerada “direito da criança”, existe número significativo de municípios no Brasil que ainda não oferece - diretamente ou por meio de convênios – nenhuma vaga para essa faixa etária. E essa organização é atípica quando se compara, historicamente, a proposta brasileira com a de outros países no mundo, em particular os do Ocidente.

Esta situação é conseqüência da falta de políticas públicas direcionadas às crianças pequenas. A mesma autora acrescenta:

É verdade que a própria Constituição Federal, ao afirmar o direito das crianças pequenas à educação, não previu, de forma objetiva, com quais recursos (nem quem os promoveria) iria ser viabilizada tão digna expansão de atendimento. Tampouco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394/96) o fez. (ARELARO, 2005, p. 40).

Nesta mesma direção, Barbosa (2000, p. 6-7) ao discutir em sua tese de doutorado a rotina como categoria pedagógica na educação infantil, aponta para a conquista legal desta área, ao mesmo tempo em que denuncia a falta de investimentos nesta etapa da educação. Em suas palavras:

Nos últimos anos, o mesmo governo que apoiou a aprovação da lei, e que a divulga vem, contraditoriamente, criando políticas de financiamento da educação que não favorecem a ampliação e a qualificação da educação infantil, sendo esta secundarizada nos

investimentos das verbas públicas. Poderíamos citar, por exemplo, a ausência da educação infantil nas verbas do Fundo Nacional para a Educação e também as políticas de formação docente que, apesar de afirmarem visar ao educador infantil, enfatizam a formação do educador do ensino fundamental.

Este impasse tem sido colocado na agenda de discussão do governo, ou seja, a questão do financiamento da educação infantil. Quem pagará a conta? Qual será o recurso destinado à educação das crianças de zero a seis anos?

São questões que estão sendo debatidas e que culminaram, entre outras medidas, na aprovação do Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB). Este Fundo contempla a educação infantil e o ensino médio, além do ensino fundamental e obrigatório de nove anos, com o ingresso da criança de seis anos na escola; semelhante diretriz deveria ser concretizada, gradativamente, a partir de 2006. Pensamos que esta política exigirá um amplo debate em torno das práticas educativas para as crianças de seis anos, da formação de professores, das concepções de infância e da educação das crianças de zero a dez anos, isto é, a elaboração de novos referenciais que orientem o trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo em que consideramos o reconhecimento da Educação Infantil na LDB (1996) e em outros documentos oficiais como uma conquista, não podemos perder de vista que a educação das crianças pequenas foi configurada como complementar à educação da família e uma opção da mesma; um direito da criança que não se constitui como um momento obrigatório e como um pré-requisito para o seu ingresso à escola. Também não significa que o fato de a educação infantil fazer parte da educação básica deverá antecipar o modelo escolar das séries subseqüentes. Compartilhando as palavras de Faria (2005, p. 137): “educação infantil não é ensino infantil”.

Partimos da premissa de que a creche é um espaço educativo não-escolar, de construção das culturas infantis. Um espaço que deve ser diferente da escola porque não se destina ao aluno já inserido em um sistema educacional com um currículo, em certa medida, já pré-estabelecido, e, sim, à criança pequena. Deste modo, não se poderia trabalhar o conhecimento de maneira fragmentada através da aula, mas privilegiar o corpo e a mente de modo indissociável, assim como as diferentes linguagens do mundo

infantil. Diferente da casa, porque a criança convive num espaço coletivo e com adultos que são profissionais da educação, diferentes de seus parentes e familiares, além de vivenciar experiências que não seriam possíveis no âmbito privado. Diferente do hospital, porque a produção infantil é construída com diversos elementos: água, areia, argila, tinta, enfim, a “sujeira” está presente.

A creche é um espaço de convivência, de brincar, de criar, de “curtir” a infância. “Assim, seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica”. (KUHLMANN JR., 1999, p. 57). Espaço este que deve ter outros parâmetros e outra ordem, devendo construir a autonomia, a coletividade, a solidariedade, a inclusão, a cidadania, enfim, que tenha um projeto educativo com esses princípios.

2. DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo como referência um projeto transformador de sociedade e de educação, a partir de uma dimensão formativa, devemos olhar a(s) infância(s) considerando suas especificidades para reorganizarmos os espaços e os tempos dos espaços educativos, de maneira que sejam coerentes com esse momento da vida.

Para esta reorganização, teremos que nos perguntar: qual é a lógica da infância?

Freire (1993, p.115), ao discutir a forma como a escola trabalha, faz uma crítica no sentido de que esta instituição se dirige a crianças ideais e não reais, priorizando um modelo abstrato de infância. Nesta direção, o autor realiza alguns questionamentos:

Que criança pode ser somente polida, imóvel, dócil, inteligente, bondosa, silenciosa, enfim, dotada de todas as virtudes que compõem o modelo ideal de aluno? Criança ri, corre, chuta, faz barulho, perturba, é perversa, bondosa, amorosa e maldosa. Que pedagogia se dirige a essa criança? Que pedagogia investe na criança que fantasia, que corre, que ri, que grita...?

Estas interrogações revelam a necessidade de quebrarmos as imagens/as representações românticas sobre as crianças e sobre a infância e, a partir da infância real, definirmos como se darão as experiências das crianças pequenas nos espaços

educativos.

Partindo das necessidades e curiosidades das crianças reais, Faria (1999, p. 70) apresenta uma outra “ordem” de trabalho, quando sinaliza que a educação das crianças pequenas deve se contrapor à “ordem” da normalidade:

As instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitarão o convívio das mais diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações).

Nesta mesma direção, Bondioli (2003, p. 94), ao discutir a participação da criança como protagonista, defende a seguinte proposta para a educação infantil:

[...] Uma pedagogia que não coloca a criança única e esquematicamente como objeto de uma programação adulta, mas que parte da escuta dos desejos, das fantasias e das idéias expressas por cada uma das crianças, sempre diferentes, para realizar atividades pensadas e construídas em conjunto.

Há uma proposta organizada pelo MEC (BRASIL, 1995), sobre os direitos das crianças em creches e pré-escolas, que pode servir como ponto de partida em nossa reflexão, pois nela se presume a criança como protagonista da educação. O documento, publicado há mais de 10 anos, aborda a educação infantil como um direito da criança e a coloca como um sujeito que deve ser respeitado. As diretrizes apresentadas na proposta são significativas para assegurarmos às crianças uma educação de qualidade.

Acreditando na necessidade de estabelecermos parâmetros para pensarmos a educação das crianças pequenas em espaços coletivos, resgatamos esta proposta do MEC (BRASIL, 1995, p. 11) como uma possibilidade para essa construção. Nela destacam-se os seguintes direitos que devem ser garantidos às crianças:

- 1 Nossas crianças têm direito à brincadeira
- 2 Nossas crianças têm direito à atenção individual
- 3 Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e

estimulante

- 4 Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- 5 Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde
- 6 Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- 7 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- 8 Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- 9 Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- 10 Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
- 11 Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- 12 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa

Esta proposta pode ser um referencial para discutirmos a política educacional e as práticas para a infância.

Pensamos que um bom início seria a ampliação dos critérios definidos neste documento, uma vez revistos e transformados de acordo com as necessidades e os interesses de cada comunidade e de cada espaço educativo. A qualidade da educação tem que ser negociada (Bondioli, 2004) e definida com todos os atores que participam da trajetória educativa das crianças. Sendo assim, as famílias necessariamente deveriam ser incluídas neste processo de discussão.

Ademais, estes critérios poderiam ser considerados como referências na construção do Projeto Político Pedagógico da creche, os quais, além de terem sido discutidos e indicados neste documento, servirão como indicadores para que sejam definidas propostas e ações concretas.

3. A AVALIAÇÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PARÂMETROS DE QUALIDADE NA CRECHE

O projeto político pedagógico da creche se constitui como um referencial de

qualidade da educação. Esta indicação é feita por Bondioli (2004), ao discutir a experiência das creches da região da Emilia-Romagna, na Itália, quando registra que este documento pode ser um elemento essencial para se garantir a qualidade no cuidado e a educação para a primeiríssima infância, já que se caracterizaria como uma construção coletiva e negociada. Ainda, a autora propõe a elaboração de critérios de avaliação como forma de acompanhamento e verificação do andamento e dos resultados do trabalho pedagógico.

Bondioli (2004), ao abordar a questão da qualidade, define indicadores que a qualificam. A qualidade é: transacional (não tem um parâmetro pré-estabelecido, é uma transação, um debate entre todos os atores sociais envolvidos com a construção da infância), participativa (tem uma natureza democrática), auto-reflexiva (reflexão sobre a prática), contextual e plural (construída a partir das diferenças locais), processual (está sempre em construção) e transformadora (a negociação e as outras características promovem a troca de saberes e possibilidades de mudanças).

Gostaríamos de destacar a natureza auto-reflexiva da qualidade. Tomando como referência a avaliação, consideramos que este mecanismo deve representar um exercício de reflexão permanente sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre as práticas e as relações que são construídas diariamente.

As transformações que poderão ocorrer na dinâmica de trabalho serão possíveis através de um debate coletivo sobre as experiências que hoje estão sendo oportunizadas às crianças. Neste sentido, a avaliação, ao invés de ser um instrumento de controle, com forte caráter classificatório, poderia ter uma qualidade formativa dentro da creche. A partir desta qualidade, a avaliação pode suscitar um movimento de transformação.

Sordi (2003), ao discutir as lógicas da avaliação institucional, tendo como referência o ensino superior, indica a ação coletiva e a reflexão como mecanismos importantes para a construção de instrumentos de avaliação interna. Apesar de se referir a este momento da educação, quando a creche e seus atores sociais se propõem a refletir sobre o trabalho pedagógico de maneira coletiva, também estão elaborando indicadores e instrumentos de avaliação; afirmamos que esta dinâmica de trabalho, de certo modo, caracteriza-se por um processo também de avaliação institucional, já que o foco a ser analisado é o contexto educativo e todas as condições que o envolvem. Assim, para a construção deste processo, a autora apresenta algumas sugestões como caminho a ser trilhado:

Uma boa avaliação nasce e se fortalece na capacidade de formular perguntas pertinentes do ponto de vista social. E os resultados avaliativos podem ter seu valor questionado dependendo dos fins que se buscar atingir. Ou seja, as perguntas nos fazem encontrar as repostas e não o contrário. A lógica que determina a pergunta desvela o que se quer revelar ou esconder. Iluminar as zonas de opacidade do projeto institucional está na dependência direta de nossa capacidade de saber perguntar, interrogar a realidade, ouvir o silêncio eloqüente, tradutor da cultura institucional que escapa aos roteiros padronizados. (SORDI, 2003, p. 68-69).

Nesse sentido, Bondioli (2004, p.15), ao discutir a qualidade para a educação da primeira infância, também indica a reflexão sobre a realidade como o caminho a ser perseguido:

A qualidade é uma modelação das “boas práticas”, fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos. Fazer a qualidade não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins. Essa reflexão também não acontece “abstratamente”, mas sempre com uma referência precisa à realidade dos fatos, àquilo que concretamente se faz e se realiza dentro da rede para a infância.

Uma ferramenta que pode ser auxiliar nesse processo é a documentação pedagógica, uma prática que pode ser construída como uma forma de reflexão. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

A documentação pedagógica é discutida como uma possibilidade de registro e análise da prática pedagógica. Os autores mencionados mostram que a documentação contempla um conteúdo, que é todo o material produzido pelas crianças e pelo professor, que pode assumir diferentes formas: registro manuscrito, em áudio, em vídeo, fotográfico e as próprias criações e construções artísticas das crianças; e um processo, que é o uso deste material como meio de reflexão, que pode ser realizado de forma

individual e coletiva, envolvendo outros atores.

A análise chama a atenção para o fato de que a documentação pedagógica não é uma “observação da criança”, como geralmente temos praticado, ou seja, uma avaliação da criança através de categorias predeterminadas produzidas a partir da psicologia do desenvolvimento, que acabam definindo o que a criança deveria fazer em cada etapa, ou melhor, em uma determinada idade. Esta perspectiva não leva o professor a acompanhar o processo de aprendizagem, mas o faz classificar e categorizar a criança em relação a um esquema de estágios de desenvolvimento e reprodutoras de conhecimento.

[...] “A observação da criança” diz respeito principalmente à avaliação do fato de ela estar adaptada a um conjunto de padrões. A “documentação pedagógica”, em contraste a isso, diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 200).

É importante ressaltar que esta experiência não é um modelo para a construção da nossa pedagogia; é uma referência bastante significativa que pode ajudar no percurso de construção de uma pedagogia brasileira.

Rever a avaliação e pensá-la numa perspectiva de construção é rever a organização do trabalho pedagógico (o currículo, os tempos, os espaços...), além das concepções de mundo, de sociedade, de educação e de infância.

A avaliação como um processo construído de maneira coletiva está na contramão de uma avaliação autoritária, controladora, que determina a maneira da criança sentir, viver, conviver e estar na sociedade, ou seja, contrapõe-se à lógica da submissão e da exclusão.

Isso pode ser possível quando a creche usar este mecanismo para conhecer a criança e não para compará-la, julgá-la e classificá-la, mas para ter subsídios na organização do trabalho pedagógico e sua reflexão, de modo a mudá-lo e aprimorá-lo constantemente, a fim de que este contexto educativo possa proporcionar um ambiente prazeroso que vá ao encontro dos interesses e das curiosidades das crianças e do respeito aos seus direitos.

Esta outra forma de avaliação requer uma mudança de olhar. Ao invés de

focalizar a criança como o único sujeito nesse processo, é o trabalho pedagógico, ou seja, o espaço educativo como um todo que passa a ser a referência, assim, a observação do cotidiano se constitui como o cenário de discussão e análise (BECCHI; BONDIOLI, 2003). A avaliação, nesta concepção, deve levar em consideração outros aspectos que compõem a organização do trabalho: a gestão, as condições materiais, todos os atores envolvidos no processo educativo, enfim, outras dimensões significativas e que influenciam as práticas educativas.

Sem dúvida, este modelo de organização é mais complexo e exige das instituições educativas trabalho coletivo e espaço constante de formação. A avaliação, sob a perspectiva de um projeto de educação formativo e transformador, deve assumir os seguintes princípios:

- Avaliação como possibilidade de conhecer a criança e suas especificidades, através de uma observação e de uma escuta atenta;
- Avaliação como observação e reflexão do cotidiano de todos os elementos que compõem o trabalho da creche: gestão, práticas educativas, currículo, condições materiais, espaços e tempos;
- Avaliação como registro das experiências vividas pelas crianças e pelos adultos no espaço da creche;
- Avaliação como documentação/memória construída com a participação dos três protagonistas: crianças, educadoras e família;
- Avaliação como possibilidade de melhoria da prática pedagógica e da qualidade da educação na primeira infância;
- Avaliação como ferramenta de estudo e formação das profissionais da creche;
- Avaliação como parte integrante do Projeto Político Pedagógico e do trabalho coletivo;
- Avaliação como elemento articulado ao planejamento;
- Avaliação como instrumento de retorno e interlocução entre a creche e a família;
- Avaliação do processo e dos resultados;
- Avaliação como prática de transformação.

Torna-se urgente pensarmos em novos referenciais para o cuidado e a educação das crianças brasileiras, para a educação infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, sem antecipar a escolarização e a avaliação presentes no Ensino Fundamental. Como assinala Spaggiari (1998), uma pedagogia diferente da casa, do hospital e da escola, como uma experiência construída com a participação de três protagonistas: a criança, as educadoras e a família.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados. 2005, p. 23-50.

ARROYO, Miguel G. O significado da infância: Criança. *Revista do Professor de Educação Infantil*. Brasília, n. 28, p. 17-21, 1995.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor & por força: rotinas na Educação infantil*. 2000. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Da Educação*. Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, São Paulo, 1993.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Crêterios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Da Educação Infantil*, lei n. 9394, D.O U. de dez. de 1996.

BONDIOLI, Anna; BECCHI, Egle (orgs.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

BONDIOLI, Anna (org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana L. G., PALHARES, Marina S. (Org.). *Educação Infantil: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 57-97.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados. 2005, 119-140.

FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989. p.11-14.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899 a 1922). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 78, p. 17-26, Ago.1991.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana L. G., PALHARES, Marina S. (Org.). *Educação Infantil: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 51-65.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: Mapeamento de uma trajetória. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 43-52, 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: Ribeiro Ivete e Ribeiro, Ana Clara (Orgs.) *Família em promessas contemporâneas: invasões culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995, p. 167-190.

SPAGGIARI, Sérgio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana (orgs.). *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.96-113.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. São Paulo: Papyrus, 2003, p.65-81.

INSTITUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM JUNDIAÍ (1880-1984)

Elizabeth da Silva Galastri Vinagre*

RESUMO

Este artigo pontua fatos importantes do contexto histórico da cidade, com o objetivo de delinear alguns caminhos percorridos na história da educação da infância no município de Jundiaí (SP), desde os anos de 1880, quando surge a primeira escola étnica na cidade. Perpassa a década de 1910, momento em que é criada a “Sociedade Humanitária Protectora da Infância Desvalida Asylo-Creche” (Lar Anália Franco), e chega à criação da Creche Argos em 1945, ambas tendo origem a partir de iniciativas particulares. Aborda também a criação dos parques infantis, considerados como a primeira iniciativa pública de atendimento à criança pequena na cidade, chegando ao ano de 1984, em que os parques são extintos. Busca demonstrar os processos de evolução pelos quais passaram estas instituições educacionais, influenciadas pelas transformações econômicas, sociais e políticas.

Palavras-chave: educação da infância, orfanato; parque infantil

INSTITUTIONS FOR THE EDUCATION OF THE CHILDREN IN JUNDIAI (1880-1984)

ABSTRACT

This article points out some important facts of the city historical context, with the objective of describing some ways through children's educational history in Jundiaí, starting in 1880, when the first ethnic school has arisen. Passing through the decade of 1910, when “Sociedade Humanitária Protetora da Infância Desvalida Asylo-Creche” (Lar Anália Franco), has been founded, and in 1945 when Creche Argos was also founded, both from free enterprise. It also discusses the creation of playgrounds, considered as the first public enterprise to attend children in the city, finished in 1984

* Mestre em Educação pela USF. Docente na rede municipal de ensino de Jundiaí. e-mail: bethgalastri@hotmail.com

when the playgrounds were extinguished. This text also reports the important historical facts aiming children's education, showing the educational process by the economics, social and political influences.

Keywords: education for children, orphan, day care centers.

Este presente texto é resultado de pesquisa no Mestrado em Educação na área de História, historiografia e idéias educacionais. Este trabalho identificou e analisou documentos referentes à criação e ao atendimento educacional de instituições relacionadas à educação da criança pequena no município de Jundiaí ao longo de sua história. Pontuou também fatos importantes do contexto histórico da cidade, com o objetivo de delinear alguns caminhos percorridos na história da educação da infância do município, demonstrando os processos de evolução pelos quais passaram as instituições educacionais, influenciadas pelas transformações econômicas, sociais e políticas.

Foram consideradas como fontes mais importantes para esta pesquisa a análise da imprensa local, a iconografia e os depoimentos orais, além de atas, relatórios e diversos documentos disponibilizados pelas instituições pesquisadas. Foram localizadas algumas personagens dessa história, que se propuseram a contribuir para esta pesquisa por meio de depoimentos orais. Parte das fontes foi encontrada na Biblioteca Pública Prof. Nelson Foot, no Museu Histórico de Jundiaí, na EMEI Professor Luiz Bárbaro, no Lar Anália Franco, na Associação Beneficente Argos. Os procedimentos metodológicos foram utilizados de forma isolada ou combinada, de maneira a permitir o levantamento de dados e algumas reflexões sobre a história da educação infantil em Jundiaí.

Considerando que o Asilo Creche Anália Franco atendia meninas órfãs até atingirem a maioridade e que tanto a Creche Argos como os Parques Infantis estenderam o atendimento às crianças pequenas até a faixa dos 10 ou 12 anos, principalmente pelo fato delas serem atendidas muitas vezes sem separação em grupos etários ou em diferentes abordagens, este trabalho se dedicará à história da criança de 0 a 6 anos em Jundiaí, mas também tratará dos aspectos e das atividades que envolviam o atendimento educacional dado às crianças maiores.

INICIATIVAS PRIVADAS DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM JUNDIAÍ

Durante um grande período da história de Jundiaí (de sua fundação até os últimos anos da década de 1940), o atendimento educacional às crianças pequenas era proporcionado por entidades particulares, fossem elas filantrópicas, étnicas, familiares, ou de iniciativas empresariais. Cada uma delas adotava princípios e valores norteadores diferentes, garantindo o essencial para a sobrevivência da criança e buscando formar o cidadão que lhe parecia ideal, mas todas estavam preocupadas com a evolução e a modernização da cidade.

Uma instituição educativa é responsável pela ação direta sobre a formação da comunidade à qual ela se destina e caracteriza-se pelo conjunto de valores e práticas que adota para tal, o que não pode ser considerado de forma isolada do processo de constituição da cidade e de sua sociedade. De acordo com Pavan e Passos (2006, p. 150), “o lugar da escola no tempo da cidade indica um projeto de sociedade em que espaço e tempo estão entrelaçados em uma e outra, através de práticas sociais em que se definem e redefinem mutuamente”. Para elas:

A compreensão da existência histórica de uma instituição educativa passa, segundo Magalhães (2004), não só pela sua integração na comunidade educativa, mas também pela sua contextualização no quadro de evolução de uma comunidade ou região e ao sistematizar e reescrever seu itinerário de vida na sua multidimensionalidade, confere, segundo ele, um sentido histórico (PAVAN; PASSOS, 2006, p. 150).

Sendo assim, o passado das instituições educativas não pertence apenas à instituição, a seus líderes, mas à sociedade em que se encontra, aos alunos que forma ou já formou, aos mestres que dedicam ou já dedicaram seus esforços de ensinar, aos funcionários e gestores que contribuíram para sua organização e manutenção durante todo o processo de constituição da história da cidade.

Para que seja possível contextualizar a situação em que foram criadas as instituições de educação e assistência à infância destacadas para este trabalho, faz-se necessário explicitar em poucas linhas o perfil de Jundiaí, assim como destacar alguns aspectos históricos e transformações sociais que levaram ao surgimento das suas instituições educacionais.

Segundo estudos sobre a história da cidade², a região na qual Jundiaí está inserida surgiu da expansão bandeirante em busca de riquezas no interior do país. Por volta de 1615, Rafael de Oliveira e Petronilha Antunes abandonaram a Vila de São Paulo e refugiaram-se no vale do Rio Jundiahy, fundando a “Freguesia de Nossa Senhora do Desterro”, designação dada aos povoados que possuíam capela religiosa. Em 1655, com a fundação da Capela de Nossa Senhora do Desterro (protetora dos “refugiados” ou daqueles que “não estão mais em sua terra de origem”), a Freguesia de Jundiahy foi elevada a Vila, passando a ter autonomia administrativa.

O território era vasto, abrangia desde o que hoje chamamos de Mogi Mirim até Campinas. Essa região era conhecida como “Porta do Sertão”, pois servia para o descanso e abastecimento daqueles que partiam para o interior em busca de riquezas. Quando foi descoberto o ouro nas Minas Gerais, o recurso gerado foi utilizado pelo povo de Jundiahy para a organização de fazendas produtoras de cana-de-açúcar e de café e para os engenhos.

Em 14 de dezembro de 1865, devido ao crescimento ocasionado pela “marcha do café”, a riqueza trouxe a indústria e a ferrovia, e D. Pedro II elevou-a à categoria de cidade. Nas décadas seguintes, a cidade tornou-se uma estratégica área de entroncamento ferroviário, com a inauguração da Ferrovia Santos-Jundiaí em 1867, da Companhia Paulista de Estradas de Ferro (em 1872), da Companhia Ituana (em 1873), da Cia. Itatibense (em 1890) e da Companhia Bragantina (em 1891).

Nesta época, em que se observava a crise do escravismo pela alta do preço dos escravos africanos, os grandes produtores rurais passaram a buscar novos trabalhadores, e teve início o amplo processo de imigração, com a participação direta do Governo Federal, o que possibilitou a vinda de ingleses, espanhóis e italianos, para substituir a mão-de-obra escrava.

A cidade precisava se preparar para este processo de modernização, assim como aqueles que chegavam de outros países precisavam criar meios para se adaptar a ela. Iniciam-se muitas mudanças na cidade, assim como acontecia em muitas cidades do

² Para mais informações sobre a História de Jundiaí, consultar: JUNDIAÍ (município). *Lugares*. Jundiaí: 1999, série Memórias, vol. 2.; PREFEITURA MUNICIPAL DE JUNDIAÍ, Monografia de Jundiaí. s.e, 1952; Jornal de Jundiaí - Jundiaí 350 anos, Revista comemorativa, 2005.

país. E a forma de educar seria uma delas. Nas últimas décadas do século XIX, Jundiaí destacou-se como importante centro produtor de café do estado de São Paulo, e no final da década de 1880 a cidade recebeu uma grande massa de imigrantes italianos, que trouxe consigo suas tradições e costumes.

A vida dos imigrantes italianos que se fixava aos Núcleos Coloniais era difícil. A maioria deles veio da Itália com passagens subsidiadas pelo governo brasileiro e trazia, além da roupa do corpo, os seus poucos bens. Apesar de todas as dificuldades e com falta de dinheiro, os imigrantes conseguiram, à custa do trabalho em família, realizar benfeitorias nas terras próprias por meio das atividades agrícolas, como o cultivo de uva e cereais.

Kreutz (2000) explicita que o imigrante italiano já estava acostumado às escolas, já que o sistema educacional público já estava bem desenvolvido na Europa, e que aproximadamente 89% dos que chegavam ao país pelo Porto de Santos já eram alfabetizados. Em um país como o Brasil, em que a maioria esmagadora dos habitantes era de analfabetos, e onde não havia escolas públicas suficientes para atender à população, os imigrantes (de várias etnias) criaram escolas comunitárias étnicas e “empreenderam uma ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, com características dos países de origem” (KREUTZ, 2000, p. 354).

Em 24 de setembro de 1887 chegaram ao Núcleo "Barão de Jundiaí" 22 colonos italianos, e em novembro do mesmo ano esse número já subia para 99 habitantes. Preocupados com a transmissão dos costumes e da tradição em que suas famílias haviam sido criadas em seu país de origem, a educação familiar que em sua maioria era dedicada dos avós para os netos, passa a contar com uma grande aliada: uma escola étnica em Jundiaí. Encontram-se esparsos vestígios sobre a existência de uma escola para imigrantes nesse Núcleo Colonial. Como podemos observar na foto, havia nela crianças de idades variadas, inclusive crianças bem novas, o que poderia nos levar a considerá-la como uma instituição pioneira no atendimento da criança pequena em Jundiaí.



Figura 1: Alunos da escola do Núcleo Colonial (1890),
in: Revista comemorativa dos 351 anos de Jundiaí, 2006, p. 23-24.

Em outra publicação sobre as influências e a permanência de hábitos e costumes dos italianos entre os moradores atuais da cidade, é apresentado um comentário sobre o comportamento do imigrante quando recém-chegado ao Brasil. Enquanto os homens trabalhavam arduamente nas plantações de café, as mulheres e moças da fazenda seguiam com os burros cargueiros para a cidade para vender galinhas, ovos, frutas e hortaliças, e enfrentavam uma difícil adaptação, o que impedia o casamento entre italianos e brasileiros, no início desta adaptação. Com as crianças não foi diferente:

... as crianças não ficaram imunes à difícil adaptação dos italianos – elas iam para a escola somente até os dez anos e, em seguida, precisavam abandonar os livros para trabalhar no sítio com os pais. (...) esta rotina fez com que muitas crianças fossem educadas diretamente pelos avós a partir da tradição camponesa dos italianos. Seguindo o ciclo histórico, todos os costumes apreendidos pelos pequenos no começo do século foram passados para os filhos e netos que sucederam e que se espalharam por Jundiaí (Jundiaí 350 anos, *Jornal de Jundiaí*, 2005, p. 82).

Não foi possível encontrar um maior número de fontes sobre o sistema educacional no Núcleo Colonial que traduzissem seu currículo, suas práticas e suas particularidades. Considerando que a existência desta instituição seja importante para a história de Jundiaí, tornou-se conveniente demarcar a existência de alguma estrutura para a educação de crianças nesse período.

Alguns anos após a criação do Núcleo Colonial e da escola a ele pertencente, foi fundada em Jundiaí uma instituição para o atendimento de meninas órfãs ou abandonadas por um grupo ligado aos ideais de Anália Franco, pela qual também passaram, segundo os registros do arquivo histórico da instituição, filhas de imigrantes, operários e ferroviários da cidade. A educação, que antes era utilizada como um meio de transmissão da cultura e de tradições, feita pela família e pela escola étnica que também a representava, passa também a ser oferecida pela “Sociedade Humanitária Protectora da Infância Desvalida Asylo-Creche” (Lar Anália Franco de Jundiaí), fundada em 19 de maio de 1912.

Considerada como a primeira instituição assistencial de Jundiaí, criada por Anália Franco e um grupo motivado pelo seu trabalho assistencial em outras localidades do Estado de São Paulo, o Asilo Creche servia como internato para meninas órfãs ou desamparadas, no qual as preocupações iam muito além do simples acolhimento destas meninas, mas também em educá-las para prepará-las para o convívio em sociedade e para um futuro com melhores expectativas.

No decorrer dos anos muitos documentos da instituição foram perdidos, o que cria uma enorme lacuna no momento de tecer esta história. Em 1936, a Sociedade Humanitária Protetora da Infância Desvalida “Asilo Creche” de Jundiaí estabeleceu em seu estatuto, como fins institucionais:

...asilar no estabelecimento órfãos da idade de 3 a 10 anos, que provem com atestados, estado de miserabilidade e não sofre de moléstia contagiosa, fornecendo-lhes alimentação, vestuário, educação moral, escola, assistência médica, etc., tudo gratuitamente; receber na creche como pensionistas filhas de operários que por seus afazeres não possam presidir a sua educação (Jundiaí 30 de agosto de 1936, In: 1º. Cartório de registros de Imóveis, folha 71 do livro A-1 de Registro de Pessoas Jurídicas, número de ordem 48).

Mesmo tendo sido estabelecido por estatuto que o Asilo deveria receber meninas até 10 anos de idade, muitas vezes eles recebiam também meninas maiores, cujo atendimento fosse necessário, como pode ser observado em um atestado de miserabilidade apresentado para a instituição no ato de pedido de vaga para uma menina que já havia completado quinze anos, assim como em algumas fotografias.



Figura 2: Crianças e professoras do Lar Anália Franco (1973); acervo do Lar Anália Franco.

Funcionava dentro da instituição uma sala de pré-escola e outra de ensino primário, sendo a professora subvencionada pelo Governo Estadual. Não foram localizadas nos relatórios e documentos as datas de criação destas salas de aula. Porém, encontra-se no acervo histórico do Lar Anália Franco um recorte de um jornal local (1935) que noticiava a continuidade da existência das salas de aula e que concluía referindo-se às internadas que já haviam completado o ensino primário dentro da própria instituição,

... a escola creada e mantida pelo governo estadual e que funciona em uma das salas desta casa, sob a direcção da professora Sra. Da. Maria José Maia, continua a ministrar a instrução com grande e salutar proveito. A instrução, nesta escola, só é fornecida até o 3º. anno sendo o 4º anno concluído no grupo escolar, tendo algumas já tendo feito o curso completo... (Jornal “A Comarca” – 31/12/1935).

A grupos compostos por uma parte de crianças pertencentes ao Lar e outra de crianças externas a ele, era oferecido ensino do nível pré-escolar até o terceiro ano, ficando o último a ser concluído no “Grupo Escolar Conde do Parnaíba”. No acervo histórico da entidade em Jundiaí, encontram-se várias fotos de alunas, em ambiente preparado, como forma de lembrança escolar, registrada no ano de conclusão do curso primário. Entre elas:



Figura 3: Lembrança Escolar de aluna não identificada,
do Grupo Escolar Conde do Parnaíba , 1960.

As alunas que frequentavam o quarto ano no Grupo Escolar Conde do Parnaíba, instituição que na época era freqüentada pelos filhos da elite e dos funcionários da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, contavam com o auxílio da Caixa Escolar, uma espécie de caderneta que era dada aos alunos do grupo escolar para contribuições espontâneas para auxiliar os alunos menos favorecidos, verba que servia para a compra de materiais ou para despesas de excursão programada pela instituição. A ajuda era pequena, mas sem dúvida devia servir para facilitar a inclusão das asiladas dentro da programação do grupo escolar:

A caixa escolar do Grupo Conde do Parnaíba cooperou de maneira simpática com o fornecimento de algum material escolar às meninas, bem como com as despesas de viagem das mesmas em excursões ao Zoológico, ao Aeroporto e ao Museu em São Paulo (capital) e em Rio Claro e Piracicaba, ao Horto Florestal e Indústrias diversas (Relatório de Diretoria do Ano de 1969).

Segundo Pavan (2003), a integração não era absoluta entre as meninas órfãs do Lar e as alunas da elite econômica do Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Em seu trabalho ela considera:

Mas algumas citações das professoras, durante as entrevistas, nos dão a idéia do oposto desta idéia de igualdade que fundamenta a formação do cidadão. Marly, por exemplo, comentou que “a maioria dos alunos do “Conde” era de famílias conhecidas na cidade e “bem de vida”. Havia também as crianças do “Anália Franco” (um internato e semi-internato que abrigava crianças órfãs e pobres), eram pobres, mas muito bem tratadas pelas

professoras do “Conde”. O número de crianças pobres era bem pequeno (PAVAN, 2003, p. 48).

As meninas que completavam o ensino primário com bom aproveitamento passavam a freqüentar o Ginásio no Colégio Industrial, para dar continuidade aos seus estudos. Algumas davam ainda seqüência formando-se nos cursos profissionalizantes ou no magistério na Escola Normal Livre. O destaque obtido pela asilada Edith Leite Amaral, que conseguiu ser admitida na Escola Normal, chegou a ser noticiado no jornal local: “... tendo-se salientado na aplicação aos estudos e obtido boas notas, conseguimos que a asilada Edith Leite Amaral, fosse matriculada na Escola Normal desta cidade a fim de continuar os estudos tão bem aproveitados” (Jornal *A Comarca* – 31/12/1935).

O asilo creche abrigava crianças internas e um grande número de crianças externas em suas classes de aula, já que a escolarização regular era um dos objetivos da época. Educou, como os relatórios atestam, crianças filhas de imigrantes e de operários, principalmente da Companhia Férrea.

Para Kishimoto (1988), embora houvesse semelhanças entre as instituições criadas por Anália Franco e os orfanatos, suas preocupações com a formação das asiladas faziam suas creches e asilos se aproximarem mais das instituições de educação infantil.

Além desta preocupação com a formação da mulher, a preocupação com a formação do operário também se tornou muito presente na educação de Jundiaí a partir dos anos 1940. Este fato tornou-se contundente com a inauguração da Creche Argos, em 1945, instituição que foi responsável não só pelo atendimento pioneiro na cidade no sistema de creche, mas que se responsabilizou pela educação e controle da vida das famílias de operários têxteis dentro do programa de urbanização e modernização do município.

Algumas instituições para proteção da criança já haviam sido criadas no Brasil antes da década de 1930. Segundo Vieira (1998), na década seguinte o governo passou a se preocupar com a criação de instituições e pessoal para execução de ações sociais nas áreas da educação, saúde, previdência e assistência. Foi com a criação da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), de 1943, que surgiram dispositivos legais para garantir a instalação de creches nos locais de trabalho, sob encargos das próprias

empresas, já que estas se tornaram necessárias para solucionar a crise causada pelo trabalho feminino em consequência do surto industrial ocorrido neste período. De acordo com o artigo 389 desta lei, todas as empresas que tinham mais de trinta funcionárias acima de dezesseis anos eram obrigadas a instalar uma creche com lugar apropriado para a amamentação, um berçário, uma cozinha dietética e instalações sanitárias, com funcionários responsáveis pelos cuidados destas crianças dentro da própria empresa.

A Argos Industrial S.A. foi uma das maiores [tecelagens](#) do [Brasil](#) e a primeira a fabricar brins³. Fundada em [1913](#), a empresa é um dos grandes marcos no desenvolvimento industrial do estado de [São Paulo](#) na primeira metade do [Século XX](#) e o símbolo do primeiro curso de industrialização e povoamento urbano da cidade de [Jundiaí](#). Maior empregadora de [Jundiaí](#) até a década de [1930](#), promoveu intenso movimento de urbanização no bairro da [Vila Arens](#), atraindo moradores em suas vilas operárias, [comércio](#) e outras [indústrias](#) do ramo.

A Creche Argos era responsável por abrigar filhos de funcionárias da fábrica durante o período de trabalho e por oferecer a elas educação e cuidados básicos. Com base nas fontes encontradas e no depoimento oral cedido pela ex-funcionária da fábrica e da creche, D. Zilda Lodoy, foi possível destacar o papel da empresa e da creche no cenário e no imaginário social.

A Creche era coordenada por freiras salvatorianas⁴, oferecia os cuidados necessários às crianças, atendendo bebês e crianças até aproximadamente dez anos. D. Zilda conta com orgulho que:

... a gente fazia de tudo aqui na creche, a gente cuidava de criança, era gostoso trabalhar aqui dentro, muita gente queria trabalhar aí, as crianças eram muito bem cuidadas, crianças que saíram daí e hoje são formadas médicos, engenheiros, advogados, professores; eles tinham uma educação excelente, era dada por irmãs e as irmãs levavam a sério.

³Argos Industrial, a primeira fábrica de brins do Brasil. *Jornal da Cidade*. Jundiaí, 3 de agosto de 1995, p. 13.

⁴ Os salvatorianos chegaram a Jundiaí no ano de 1925, quando fundaram um Seminário Salvatoriano, que funcionava como internato para a formação de seminaristas. Este se transformou em colégio no ano de 1952, hoje conhecido como Colégio Divino Salvador (in: www.divinojundiai.com.br, acesso em: 27/01/2009).

Na creche, segundo o *Jornal da Cidade* (11/09/1991), as crianças recebiam pela manhã café com leite, instrução primária, moral, cívica e religiosa, assistência médica e odontológica e “ainda brincam sob a orientação das abnegadas freiras salvatorianas em salas adequadas”.

Havia também uma grande preocupação com a alimentação das crianças, e principalmente dos bebês, já que a taxa de mortalidade de bebês era muito elevada. Segundo depoimento da ex-funcionária:

...tinha gente que já trabalhava aqui, tinha cozinheira; a criança era muito bem tratada, a alimentação era de primeira qualidade; os bebezinhos também eram muito bem tratados, era suco, vitamina; quando começavam a comer, a gente cozinhava tudo separado a comida dos nenês, os legumes, passava no liquidificador e dava pros nenezinhos comerem, era a gente que dava.

D. Zilda se aposentou em 1976 e sobre este período ela contou que tudo já estava muito diferente, as freiras não estavam mais à frente da organização da creche, tudo era cuidado por funcionárias, e o número de crianças já era muito reduzido. Com a falência da Argos S.A, a creche teve suas funções encerradas no ano de 1984, e os documentos relativos ao seu funcionamento se perderam ao longo dos anos; o prédio foi penhorado e permaneceu abandonado, sofrendo a ação de vândalos e de ladrões.

OS PARQUES INFANTIS E A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM JUNDIAÍ

Ao longo desta pesquisa, foi compreendido que em uma cidade em que o poder público havia se preocupado somente com a criação de grupos escolares, assim como ocorrido em tantas outras, somente na década de 1940 foi fundado o Parque Infantil Manoel Aníbal Marcondes, como a primeira iniciativa do poder público relacionada à educação da infância.

Sendo já experiências bem-sucedidas em outras cidades do país, e até em outros países, os parques apresentavam um atendimento diferenciado das demais instituições de ensino, já que eram destinados a receber crianças entre três e doze anos (os maiores de sete em horário contrário à escola), evidenciando uma educação apoiada em três pilares: educar, recrear e assistir.

De acordo com Faria (2002), os parques infantis eram “uma instituição planejada para arrancar a cultura dos grupos privilegiados e transformá-la em fator de humanização da maioria” (p.122). Neste espaço produziam cultura e também conviviam com a diversidade da cultura nacional, obedecendo ao tríplice objetivo: educar, assistir e recrear.

Diferente das demais formas escolares já existentes naquele período, como as escolas e pré-escolas, os parques infantis agiam de maneira a garantir os direitos atribuídos à infância, tais como o direito a brincar, de não trabalhar, de livre expressão, conseguidos por meio da promoção do exercício lúdico, artístico e do imaginário, entre outras experiências como o jogo em espaço aberto, piscina, educação física e preocupações com os hábitos de higiene e saúde.

Essa instituição tinha como finalidade:

desenvolver física, social e intelectualmente as crianças através da prática de jogos, torneios, visitas a bibliotecas e confecção de jornais. Estes processos educativos possuíam estreita relação com a finalidade recreativa dos Parques Infantis, que era desenvolvida por meio da música, do teatro, do coral e de atividades manuais. As instrutoras dos Parques Infantis, além de organizar estas atividades, também deveriam saber tirar as necessárias lições de morais de contos, lendas e fábula (FILIZZOLA, 2002, p. 5).



Figura 4: “Um bolo para Mamãe” (1975). Fonte: arquivo da Escola-Parque Luiz Bárbaro.

Funcionando sob orientação e em conformidade com os parques infantis da Capital, o Parque Infantil Manoel Aníbal Marcondes, inaugurado no ano de 1946, foi a única instituição mantida pelo governo municipal durante 29 anos. Percebemos que junto com estes objetivos estava a expectativa de formar novos cidadãos para o alcance do progresso a partir da moralização e da civilidade.

Este sistema de ensino levaria quase trinta anos para se expandir e atender um número considerável de crianças, pois somente na década de 1970 é que outros parques também foram criados; entre eles, a Escola-Parque Luiz Bárbaro foi destacada para o estudo, como exemplo do funcionamento dos parques infantis neste período.

Percebeu-se, ao se delinear a história da Escola-Parque Luiz Bárbaro, inaugurada em 1971, que a preocupação com a pré-alfabetização era muito mais forte nesse período, sendo que salas de pré-escola foram anexadas aos parques infantis e escolas-parques. Nesse período, também observa-se, principalmente a partir das fotos, a ausência de crianças maiores de sete anos nesta instituição, que passava a servir como acesso para o ensino primário oferecido em outras instituições da cidade.

A partir de 1984, os parques infantis passaram a ter a denominação de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), tornando-se parte integrante do sistema pré-escolar de ensino da cidade. Todas essas escolas encontram-se ainda em funcionamento, sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Jundiaí.

CONCLUSÕES

Durante o levantamento das informações que permitiram a organização do breve histórico das instituições destacadas neste trabalho, foi possível perceber que a educação da criança pequena na cidade de Jundiaí passou por distintas fases, assim como a educação em todo o país.

Pode-se notar que não surgiram iniciativas governamentais para o atendimento educacional da criança pequena em Jundiaí durante um grande período de sua história (da fundação até os últimos anos da década de 1940), sendo o atendimento educacional de crianças pequenas proporcionado por entidades particulares, fossem elas filantrópicas, étnicas, familiares, ou de iniciativas empresariais. As instituições selecionadas para este trabalho tiveram como principais objetivos a formação da criança para viver em uma cidade que estava em plena expansão e urbanização.

Somente na década de 1940 foi fundado o Parque Infantil Manoel Aníbal Marcondes, como a primeira iniciativa do poder público relacionada à educação da infância. Funcionando sob orientação e em conformidade com os parques infantis da Capital e de Campinas, ficava esse Parque Infantil restrito a atender um número insuficiente de crianças pequenas, deixando as que morassem em bairros periféricos ou rurais desprovidas de atendimento educacional. Ainda assim, quase trinta anos se passaram sem que houvesse a inauguração de outros parques na cidade.

As quatro instituições destacadas neste trabalho – Escola do Núcleo Colonial, Anália Franco, Creche Argos e o Parque Infantil Manoel Aníbal Marcondes (cujo modelo se multiplicou a partir dos anos 1970) – coexistiram nos mesmos períodos históricos, em regiões próximas da cidade, e mantiveram cada uma a seu jeito os mesmos ideais educacionais para preparar a criança para um futuro promissor, mantendo semelhantes preocupações morais, cívicas e educacionais, visando a formação do Homem (trabalhador, operário, cidadão), auxiliando e integrando os projetos maiores de construção da nacionalidade e do progresso no país.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)*, In: www.trt02.gov.br. Disponível em 22/09/2008.

FARIA, Ana Lucia Goulart. *Os Parques Infantis*. In: Educação pré-escolar e cultura. Campinas: ed.Unicamp/ ed Cortez, 2002, p. 121-152.

FILIZZOLA, Ana Carolina Bonjardim. *A Institucionalização do lazer das crianças filhas de operário nos Parques Infantis da cidade de São Paulo, na década de 1930*. In: V Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Águas de Lindóia, 2002.

JORNAL DA CIDADE, *Argos industrial, a primeira fábrica de brins do Brasil*. Jundiaí, 3 de agosto de 1995, p.13.

JORNAL A COMARCA. 31 de dezembro de 1935.

JORNAL DA CIDADE, *De todos os exemplos, a Creche é o maior*. Jundiaí, 10 de setembro de 1991.

JUNDIAÍ (município). SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO E MEIO AMBIENTE. *Lugares*. Jundiaí: Secretaria Municipal de Planejamento e Meio Ambiente, 1999, série Memórias, vol.2.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

KREUTZ, Lúcio. *A Educação dos Imigrantes no Brasil*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.347 -370.

PAVAN, Diva Otero. *Duas histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema nacional de ensino (1930-1980)*. Campinas: UNICAMP, 2003. Tese de doutorado

PAVAN, Diva Otero; PASSOS, Laurizete Ferragut. *Cidade e instituição escolar nas trajetórias e práticas educativas de professoras*. Cadernos de História da Educação – nº. 5 – jan./dez. 2006, p.149 – 160.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUNDIAÍ, Monografia de Jundiaí. s.e, 1952.

RIBEIRO, Rebeca. *Os italianos continuam entre nós*. In: Jornal de Jundiaí - Jundiaí 350 anos, Revista comemorativa. Jundiaí, 14 de dezembro de 2005, p. 82-83.

1º CARTÓRIO DE REGISTROS DE IMÓVEIS, Jundiaí 30 de agosto de 1936, In: 1º. Cartório de registros de Imóveis, folha 71 do livro A-1 de Registro de Pessoas Jurídicas, número de ordem 48

**MARCAS DA RELAÇÃO DA ESCOLA COM A CIDADE NA CONSTRUÇÃO
DE UMA ESCOLA “EXEMPLAR”: A ORIGEM SOCIAL E ESCOLAR DAS
PROFESSORAS PRIMÁRIAS (1920-1950)**

Diva Otero Pavan*

Centro Universitário Padre Anchieta – S.P.

Laurizete Ferragut Passos**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – S.P.

RESUMO

Este trabalho integra pesquisa mais ampla concluída em 2007, que analisou quatro instituições escolares de diferentes estados no período de 1920-1980, cujas histórias se relacionam estreitamente às de suas cidades. Uma delas, o Grupo Escolar Conde do Parnaíba, no interior de São Paulo, foi identificada, como as demais, como “exemplar”, porque considerada uma referência de qualidade e formação e porque expressou os projetos de modernização e escolarização de grupos sociais considerados como “elites” na cidade em dado momento histórico. Pretende-se mostrar que as professoras primárias, no período de 1920-1950, se constituíram em peça chave para tornar essa escola exemplar e que aspectos de sua origem social e escolar apresentam-se como reveladores dessa exemplaridade. Utilizaram-se fontes privilegiadas, como entrevistas aprofundadas, que permitiram construir biografias e quadros comparativos, fotos, jornais escolares e locais, documentos oficiais. Apesar da diversidade socioeconômica e de trajetórias, pode-se afirmar que essas professoras, pertencentes a um determinado grupo social, levaram adiante um projeto de Estado para o interior da escola pública e que foram importantes na construção da identidade desse Grupo Escolar que se fazia entrelaçando-a à da cidade.

Palavras-chave: Professoras primárias. Origem social e escolar. Escola “exemplar”.

MARKS OF THE RELATION OF SCHOOL WITH THE CITY IN THE CONSTRUCTION OF THE “MODEL” SCHOOL: THE SOCIAL AND SCHOOL ORIGIN OF THE PRIMARY TEACHERS (1920-1950)

ABSTRACT

This paper builds up a wider research concluded in 2007, which analyzed four institutions whose stories are closely related to their cities from different states from 1920 to 1980. One of them, Conde do Parnaíba primary school in the state of São Paulo, was identified, as the others, as a “model” school due to its quality, structure and projects on social groups (modernization and education) considered as “elites” in the city in a historical period. It is intended to show that the primary teachers, from 1920 to 1950, had a key role in this school and aspects of their education background and social origin have been indicators of this model. Privileged sources have been used such as: in-depth interviews, which allowed the construction of biographies and comparative tables, pictures, school and local news, official documents. Despite the socioeconomic diversities and trajectories, one can see that these teachers, belonging to a specific social group, took ahead a State project into a public school and were important for the identity construction of this school in connection with the city.

Key words: Primary teachers. School and social origin. “Model” school.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo mostrar como as professoras primárias, de uma determinada escola – Grupo Escolar Conde do Parnaíba – no interior de São Paulo, no período de 1920-1950, constituíram-se em peça chave para tornar esta escola exemplar⁵ e que aspectos de sua origem social e escolar apresentam-se como reveladores dessa exemplaridade.

O trabalho na sua totalidade utilizou fontes privilegiadas: entrevistas aprofundadas com seis professoras, que permitiram construir suas biografias e os

*Doutora em Educação – UNICAMP. Professora do Curso de Pedagogia e coordenadora dos cursos de pós-graduação Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Educacional e Educação Especial do Centro Universitário Padre Anchieta. e-mail: dpavan@anchieta.br

** Doutora em Educação – USP – Professora da UNESP/SP e PUC/SP. e-mail: laurizet@terra.com.br

⁵ *Escola exemplar* é tomada aqui como aquela considerada referência de qualidade e de formação que, de alguma forma, é percebida como ligada à própria identidade cultural das “elites” da cidade em determinado momento histórico e que, dessa forma, expressaria os projetos de modernização e escolarização dessas elites. Cf. Relatório Final do Projeto CNPq, p. 25.

quadros comparativos, fotos, jornais escolares e locais, documentos oficiais, diários de aula de uma das professoras, entre outras. Para este texto serão analisadas as biografias dessas seis professoras primárias. A multiplicidade e o tratamento das fontes possibilitaram a construção dos quadros com dados biográficos das professoras, que levaram a apreender tanto as relações objetivas entre as posições ocupadas por elas no campo educacional quanto as determinações sociais, escolares e culturais a que estiveram expostas e as representações que mantiveram com seu trabalho e com a história da cidade que se construía no entrelaçamento das histórias da escola aqui considerada e a de seus professores.

Para esclarecer este material empírico, o método de trabalho de Pierre Bourdieu foi bastante utilizado, tendo em vista o fato de ele ser capaz de conceber a ocorrência de uma ligação estrutural entre diferentes níveis da atividade social. O vaivém entre as trajetórias biográficas e a estruturação das posições no interior do espaço social, entre as disposições para a prática da profissão e o processo de apropriação do capital escolar, entre as oportunidades de acesso ao capital escolar e as origens familiares, ajudaram na elaboração das perguntas para o mergulho na experiência cruzada do professor em sua experiência familiar e a sua familiarização com o universo da escola pública. Melhor dizendo, com a ajuda deste método de estudo biográfico acredita-se ter sido possível ver mais longe em termos de profundidade histórica e mais perto em termos de precisão.

O CAMINHO PARA O MAGISTÉRIO NAS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS

Os dados analisados procuram mostrar o que marcou a vida das seis mulheres entrevistadas e sua relação com a escola e com a família de onde vieram, bem como esclarecer as disposições que estiveram por trás do querer ser professora.

Trata-se de dois modelos de professoras: de um lado, uma – Brandina –, nascida na década de 1910; e de outro, cinco – Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly –, nascidas entre as décadas de 1920 e 1930, durante um período em que o Brasil vivenciou transformações políticas, econômicas e sociais profundas, com efeitos bastante significativos para a área escolar. Os dois quadros abaixo trazem alguns dados de identificação social que permitiram classificá-las nestes dois modelos, levando à compreensão do significado de elas terem iniciado a carreira em épocas diferentes.

Quadro I – Dados Biográficos⁶

Nome	Data	Local de nascimento	Estado/País	Estado Civil	Religião	Nº de irmãos	Posição Patria	Nº de filhos
Modelo I Brandina Penteado Ladeira	13/08/12	Santana do Parnaíba	São Paulo- Brasil	Viúva Casou-se após a aposentadoria	Católica	11	7ª	
Modelo II	Mercedes Ladeira Marchi	Jundiaí	São Paulo- Brasil	Casada	Católica	2	Caçula	
	Branca Paulielo	Jundiaí	São Paulo- Brasil	Viúva	Católica	1	Caçula	
	Estelamaris Lüdke de Oliveira	Campinas	São Paulo- Brasil	Casada	Católica	1	1ª Primogênita	
	Daisy Duarte Marret	Jundiaí	São Paulo- Brasil	Casada	Católica	1	1ª Primogênita	
	Marly José Oliveira Znyslowski	19/02/36	Jundiaí	São Paulo- Brasil	Casada	Católica	1ª primogênita	

⁶ Os quadros foram construídos com base no trabalho de Pavan, D. O. Duas histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema nacional de ensino (1930-1980), Tese de doutorado, FE, Unicamp, 2003.

Quadro II – Distribuição das professoras quanto à profissão/instrução/descendência e trajetória política dos pais

Professoras	Pai			Mãe	Profissão	Avós Paternos			Avós Maternos							
	Nat.	Escolaridade	Profissão			Trajetória política	Nat.	Escolaridade	Profissão	Avô		Avó				
										Origem	Outras informações	Origem	Outras informações			
Brandina	Santana do Paranaíba	Primária	Proprietário de terra (160 alqueires) em Santana do Paranaíba	Vereador em Santana do Paranaíba – amigo do major do Castro do Paranaíba – pertenciam ao partido Rui Barbosa	Santana do Paranaíba	Analfabeta	Do lar	Brasileira	- Fazendeiro de café – Coronel da Guarda Nacional – Membro do Partido de Oposição ao PRP	Brasileira	Sobrinha do Conde Alves Pentecado	Brasileira	Fazendeiro	Brasileira	Casada duas vezes com membros das famílias: Paes Abreu E Fonseca	
								Brasileira	- Diretor de Escola pública – Major da Guarda Nacional – Dedicou-se a atividades filantrópicas	Brasileira	-	Alemã	Industrial – “Fundição Faber” em Campinas – (falida) – Trabalhou na Companhia de Estrada de Ferro	Descendente de alemães	-	
Mercedes	Valinhos	Secundária	Ferrovário – caixa e pagador da Companhia Paulista de Estrada de Ferro		Campinas	Curso Normal	Professora	Brasileira		Brasileira						
Branca	Jundiá	Primária	Funcionário público municipal – Diretor de fazenda (tesouraria)		Jundiá	Primária	Do lar	Italiana	Proprietário de terras na Itália	Italiana	Casada com o primo			Brasileira		
Estelamaris	Jundiá	Secundária – contador – tocava violino	Ferroviário – chefe de departamento pessoal da Companhia Paulista de Estrada de Ferro		Botucatu	Superior Faculdade de Higiene da U.S.P. - 1928	Professora e Educadora Sanitária	Polonesa	Ferrovário da Companhia Paulista de Estrada de Ferro – tocava violino	Polonesa			Brasileira	Fazendeiro em Botucatu	Brasileira	
								Brasileira	- ajustador electricista da Companhia Paulista de Estrada de Ferro	Brasileira		Descendentes de italianos	Operário da indústria “Eloqueiroz” em Várzea Paulista	Descendentes de italianos		
Daisy	Jundiá	Primária	Ferrovário – ajustador electricista da Companhia Paulista de Estrada de Ferro		Jundiá	Primária	Do lar	Brasileira		Brasileira						
Marly	Jundiá	Secundária	Ferrovário – chefe de conferentes da Cia. Paulista de Estrada de Ferro		São Paulo	Primária	Prespostadeira	Brasileira		Descendente de franceses				Descendentes de italianos		Descendentes de italianos

O Quadro II mostra a diferença inicial entre as professoras, ao situar Brandina dentro de uma família de posição social elevada, mesmo que economicamente decadente (pai proprietário de terras sem grande expressão econômica). O Quadro indica também que todas as demais famílias estavam envolvidas em atividades de trabalho qualificadas e respeitadas na época, embora não fossem proprietários. Os pais das moças do segundo bloco podem ser observados em atividades no setor público. Quatro deles trabalhavam na Companhia Paulista de Estrada de Ferro³ e um era funcionário público municipal, exercendo a função de Diretor da Fazenda.

Os aspectos particulares da origem social dessas professoras primárias confirmam o que os estudos já realizados sobre a escolha do magistério como profissão vinham reforçando, isto é, que situações de declínio econômico da família levaram muitas jovens a trabalhar em escolas nos anos 1930, 1940 e 1950, atraídas também por uma visão que contemplava a docência nas escolas públicas, que passaram a ser construídas em maior número, como uma possibilidade de aceitação social ou garantia de estabilidade econômica por meio do trabalho remunerado⁴.

Não é preciso insistir no fato de ser esta uma das primeiras profissões “qualificadas e honráveis” que se abria para as mulheres de famílias em declínio econômico, ou em ascensão social, num período em que a iniciação econômica das mulheres solteiras era difícil. Para estas famílias, a escola como meio de investimento social poderia trazer, mais que vantagens materiais, a possibilidade de evitar para as suas filhas atividades mais “duras” e menos rentáveis. No caso das mulheres presentes no Quadro em análise (pais proprietários de terras medianas, ou com cargos públicos de

³ A Companhia Paulista de Estrada de Ferro foi inaugurada em 1872, quando as oficinas foram transferidas de Campinas para Jundiaí, em decorrência de uma grave epidemia de febre amarela. Fazia o trajeto Jundiaí-interior. A cidade, ao lado do café, urbanizava-se e ganhava as primeiras indústrias no final do Império. A ferrovia também interferiu na característica informal dos jundiaenses ao colocar valores ingleses dentro do cotidiano. Aos poucos a passagem dos trens e os apitos das válvulas do vapor da caldeira, sempre nos horários estipulados e seguidos pela ação dos fiscais, faziam o controle do tempo a ser estimulado também pela colocação de relógios públicos. Os símbolos de uma nova era que começava – o aço e o vapor reunidos na locomotiva – mudavam seus manipuladores cotidianos.

⁴ Vários trabalhos sobre professores primários no Brasil apontam para o fato de que nas primeiras décadas do século passado as Escolas Normais eram freqüentadas por jovens pertencentes à classe média e média alta. Sobre o assunto ver: DEMARTINI, Zeila B. *Magistério primário no contexto da 1ª República – Relatório de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, 1991.; Velhos Mestres das novas escolas: um estudo das memórias dos professores da 1ª República em São Paulo. Relatório de pesquisa. CEHRU/INEP/Fundação Carlos Chagas, 1984; PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994; CATANI, D. B. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987; GOUVEIA, A. J. op. cit.; PEREIRA, L. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: Pioneira, 1969; PAIXÃO, Lea Pinheiro. “Mulheres Mineiras da República Velha – Profissão: Professora primária. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº. 14, 1991. p.14-2. (?)

direção em cidades do interior paulista), o magistério estaria representando tanto a liberação social real como a possibilidade de fugir dos destinos de suas mães: dona de casa, costureira, pespontadeira.

Tendo em vista estes dois elementos – “profissão qualificada e honrada” para mulheres solteiras; fuga de um destino de costureira, dona de casa, pespontadeira –, pode-se aventar a hipótese de que a profissão de professora primária constituiu para as entrevistadas, como para as demais moças da época, um caso de harmonia preestabelecida entre suas características e os objetivos esperados do cargo que se constituía na sociedade brasileira.

Partindo deste pressuposto, pôde-se inferir que essas professoras primárias participaram da sociedade e de uma época, por meio da cultura familiar captada por intermédio de suas aprendizagens intelectuais e, em especial, pela sua formação escolar.

O quadro II apresenta outros aspectos significativos para a compreensão dessa afirmação. Brandina, por exemplo, situada como um modelo separado das demais, era a sétima filha entre os 12 filhos do casal e a única mulher a freqüentar a escola. Coursou o secundário e formou-se normalista.

Seus irmãos mais velhos foram alfabetizados pelo pai e não freqüentaram a escola. Os mais novos cursaram o secundário. Todos ocuparam, mais tarde, cargos de direção: gerente de bancos, diretores em repartições da administração pública, etc.

As demais famílias, que não tinham os recursos de relações sociais da família de Brandina, proporcionaram aos filhos um nível escolar mais elevado, equivalente ao médio ou superior. Os dados apontam que a maioria dessas famílias, com exceção de uma, investiram na escola para os filhos, e que as mulheres dessas famílias seguiram a mesma profissão – professora –, o que confirma os dados dos estudos apontados anteriormente sobre o destino da mulher, pertencente à classe média, no período estudado.

Esses dados também indicam que, numa situação familiar de declínio do capital econômico, em épocas de transformações sociais, os investimentos culturais e escolares são priorizados para as famílias de funcionários públicos e ainda levam a orientar as mulheres para as “vocações” femininas (SAINT MARTIN, 1989).

Embora se saiba que o tipo e os anos de escolaridade constituem importantes elementos de distinção social, sabe-se também que não podem ser vistos separadamente dos demais elementos que configuram a situação sociocultural dessas professoras. A

instrução de seus pais e avós ajuda a desenhar o quadro de informações sobre o capital cultural herdado.

Privilegiando as informações sobre a trajetória social das famílias – e não apenas de seus pais – é que se pode entender a visão de futuro que conduz um casal a fazer de um ou mais de seus filhos um professor. A referência não é feita somente às filhas de empregados públicos ou assalariados ou de um proprietário de terras (como no caso de Brandina), mas, principalmente, às filhas de imigrantes, que aderiram à tese de que a escola contribuiria para proporcionar aos filhos um lugar de prestígio na sociedade. Sobre este aspecto, as diferenças de composição e volume de recursos sociais e/ou culturais mostraram-se relevantes para compreender o caminho para o magistério. Apesar de estar trabalhando com um universo academicamente homogêneo – professoras primárias, a diversidade de trajetórias entre os dois blocos e os diferentes recursos sociais e econômicos encontrados entre elas despertaram indagações sobre as diferentes formas de acesso à formação profissional e suas heterogêneas possibilidades. Não só para elas em si mesmas, mas para se pensar no possível para as mulheres de determinado grupo social da primeira metade do século XX, dispostas a levar adiante um projeto de Estado para o interior da escola pública – aqui representada pelo “Conde do Parnaíba” – onde elas trabalharam quase toda a vida profissional.

Isto porque partiu-se do princípio de que cada família transmite a seus filhos, mais indireta que diretamente, recursos sociais e culturais, além de um certo sistema de valores implícitos que são interiorizados profundamente, o que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face à escola (BOURDIEU, 1999), no caso específico uma escola que estava sendo implantada de acordo com a ordem pública vigente na época.

E nas biografias dessas professoras pode-se encontrar uma trajetória social de suas linhagens paterna e materna marcada pela existência de dois tipos de formação: o primeiro tipo classificado de primeira geração de professoras na família. Está representado aqui por Brandina, Branca, Daisy e Marly – as quais não possuíam nenhum membro da família com vinculação ao magistério anterior a elas, ou seja, seus avós, pais e tios não trabalharam com atividades ligadas ao campo educacional.

Classificaram-se Mercedes e Estelamaris como descendentes de família do segundo tipo, isto é, com avô, mães e tios desempenhando atividades ligadas ao magistério. Para essas, já era conhecido todo o trajeto que um professor deveria percorrer para chegar a um grupo escolar da região urbana e, ainda mais, como chegar

ao preferido por elas. Cresceram ouvindo as mães e outros membros da família falar da escola, vendo-os às voltas com a preparação de aulas, com os cadernos por corrigir e, ainda, desafiando os dilemas da profissão: os concursos de remoção, as figuras temidas dos inspetores e dos delegados de ensino, as provas que não podiam ser preparadas por eles e nas quais não se sabia o que iria constar, entre outros. Sabiam também das dificuldades enfrentadas por suas mães quanto à escolha da profissão.

Mesmo levando-se em consideração a vinculação diferente dessas famílias com o magistério, pode-se observar que essas professoras tiveram uma socialização semelhante no que se refere ao contato com a música, obras literárias e cinema. Provenientes de um grupo mais rico em relações sociais, Brandina, Estelamaris e Marly estudaram piano, como se fazia necessário nesse tipo de família. Estelamaris, descendente de poloneses, possuía na família avô, tio e pai músicos (tocavam violino). Todas narraram seus gostos pelo cinema, o que não as diferencia das moças de classe média dos anos 1940, em que o cinema era a principal atividade cultural nas cidades do interior e muito influenciava seus comportamentos (GOFFMAN, 1999). Já quanto às leituras, se dedicavam a obras às quais tinham acesso as moças de cidade do interior, em especial a célebre Coleção Biblioteca das Moças⁵. Mas também citaram Machado de Assis, Eça de Queiroz, José de Alencar, entre outros⁶. Branca citou sua freqüência ao Gabinete de Leitura⁷ quase que diariamente em companhia de seu pai. Mas, para freqüentá-lo, Branca precisava pagar uma mensalidade, já que esta instituição sempre foi de caráter privado e mantida com o pagamento de mensalidades por parte dos sócios. Ser sócio do Gabinete não era para qualquer família, nesta cidade do interior de São Paulo. Usufruir desse espaço cultural e se apropriar de leituras de seus livros, revistas, jornais

⁵ Essa coleção de romances constituiu-se no Brasil, entre as décadas de 1940 e 1960, em um tipo de leitura muito popular, consumida, principalmente, por mulheres jovens. Esses romances, em geral ambientados na França, foram traduzidos e editados pela Companhia Editora Nacional (S.P.) e colocados à venda em todo o país, com ampla propaganda. Tratava-se de uma “literatura cor-de-rosa”. Sua forma de sucesso obedecia a modelos infalíveis, seja lidando com um sentimento caro às mulheres, o amor, seja através de um imaginário romântico por meio de descrições de paisagens exóticas e luxuriantes, personagens jovens, bonitos. Esse tipo de leitura fornecia alimento para o imaginário dessas professoras e, ao mesmo tempo, divulgava normas, valores e condutas que, apropriados via leitura, se ligariam a uma certa construção da sensibilidade feminina. Sobre a análise dessa Coleção ver Cunha, Maria Teresa Santos. *Mulheres e romances: uma intimidade radical.*, In: *Cadernos Cedex*, ano XIX, nº 45, julho/1998; Micelli, Sergio. *Os intelectuais e classe dirigente no Brasil*. São Paulo: DIFEL, 1979.

⁶ Lendo o trabalho de Micelli, op. cit., p. 85-87, não é de estranhar a citação desses três autores, considerando que a maioria dos títulos brasileiros adotados na época eram de autores “relegados pela crítica”. Hoje, com a imposição da leitura desses autores citados pelas entrevistadas, eles devem ter vindo mais facilmente à memória como legitimadores culturais.

⁷ A idéia de criação de um centro literário surgiu em 1907, a partir da iniciativa de um grupo de ferroviários da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Em 1908, era inaugurado o “Gabinete de Leitura de Jundiahy”, que em 1923, passou a chamar-se “Gabinete de Leitura Ruy Barbosa”.

de circulação local, regional e nacional distinguia socialmente seus sócios nos eventos festivos e culturais que aí aconteciam. E, ainda mais, era preciso ter tempo livre para esse empreendimento, o qual era garantido pela família de funcionários públicos à qual pertencia Branca.

Dentre as seis professoras, Brandina é diferente em vários aspectos: 1) pouco herdou de capital escolar de seus pais; 2) possuía condições econômicas mais privilegiadas que as demais; 3) era a única que tinha na família pai e avô envolvidos com relações político-partidárias e sociais de forma mais institucional; 4) ingressou na escola primária no período anterior à constituição de um sistema nacional de ensino no Brasil⁸; 5) não se casou durante todo o tempo em que exerceu a profissão de professora primária. Seu relato testemunha que a trajetória de seu pai foi marcada por lutas para se estabelecer financeiramente, por pequenas conquistas e por arranjos familiares.

Como os estudos de Canêdo sobre transmissão do poder indicam, os descendentes de uma família com poder político e social são freqüentemente lembrados sobre o lugar que ocupam na sociedade, inculcando nas mulheres o seu dever perante ela e intervindo notadamente no cuidado com as práticas educacionais⁹.

Brandina iniciou sua escolarização, na década de 1920, com 12 anos. As demais foram matriculadas na primeira série na idade escolar considerada normal, isto é, entraram com sete anos de idade, já nas décadas de 1930 (Mercedes e Branca) e 1940 (Estelamaris, Daisy e Marly). Cursaram o primário no Grupo Escolar Conde do Parnaíba; somente Marly realizou os quatro anos do primário numa escola particular, católica, dirigida por freiras – Escola Paroquial Francisco Telles. Brandina concluiu a Escola Normal mais tarde que as demais, com 20 anos, pois estudou num estatuto de Escola anterior ao que se implantou a partir da Consolidação das Leis de Ensino de Francisco Campos. Este dado e outros que compõem suas trajetórias escolares podem ser vistos no quadro abaixo:

⁸ Somente a partir dos anos trinta é que se dá a constituição de um sistema de ensino no Brasil, no quadro das reformas políticas e administrativas conhecidas hoje como a construção do Estado Nacional. Essas iniciativas inauguraram o controle do Estado sobre os aspectos mais simbólicos da organização da escolarização nacional, como, por exemplo, a definição de conteúdos de ensino, a formação dos professores, e as autorizações para a criação de novos estabelecimentos.

⁹ Cf. Canêdo, Letícia Bicalho. Estratégias familiares na produção social de uma qualificação política. In: *Educação e Sociedade*, nº 39, agosto/1991. p. 224 e o texto *Continuite et discontinuite des conditions de reproduction des elites politique: la famille comme cadre social de la vocation politique*, in: Faguer, Jean Pierre. *La production généalogique*. Cahiers du Brésil Contemporain, 2002, nº. 47/48, p. 121-131.

Quadro III – Trajetórias escolares

	Nome	Cursos frequentados	Período	Idade de ingresso	Idade de conclusão	Instituição de Ensino	Município
Modelo I	Brandina	Primário	1924-1926	12 anos	14 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Preparatório	1927	15 anos	15 anos	Professor particular	Jundiaí
		Complementar	1928	16 anos	16 anos	IE Carlos Gomes*	Campinas
		Normal	1929-1932	17 anos	20 anos	IE Carlos Gomes*	Campinas
Modelo II	Mercedes	Primário	1933-1936	7 anos	10 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Secundário	1937-1940	11 anos	14 anos	Escola Normal Livre de Jundiaí	Jundiaí
		Normal	1941-1943	15 anos	17 anos	Escola Normal Livre de Jundiaí	Jundiaí
	Branca	Primário	1935-1938	7 anos	10 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Secundário	1939-1942	11 anos	14 anos	Escola Normal Livre de Jundiaí	Jundiaí
		Normal	1943-1945	15 anos	17 anos	Escola Normal Livre de Jundiaí	Jundiaí
		Pedagogia	1972-1974	45 anos	47 anos	Faculdade de Educação Padre Anchieta	Jundiaí
	Estelamaris	Primário	1941-1944	7 anos	11 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Secundário	1945-1948	11 anos	15 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí
		Normal	1949-1951	16 anos	18 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí
		Pedagogia	1969-1971	36 anos	39 anos	Faculdade de Educação Padre Anchieta	Jundiaí
	Daisy	Primário	1943-1946	7 anos	11 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Secundário	1947-1950	12 anos	15 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí
		Normal	1951-1954	16 anos	18 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí
		Pedagogia	1972-1974	36 anos	39 anos	Faculdade de Educação Padre Anchieta	Jundiaí
	Marly	Primário	1943-1946	7 anos	11 anos	Escola Paroquial Francisco Telles	Jundiaí
Admissão		1947	12 anos	-	Professores particulares	Jundiaí	
Secundário		1948-1952	13 anos	18 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí	
Normal		1953-1955	17 anos	19 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí	
Aperfeiçoamento		1957	21 anos	-	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí	
Pedagogia		2001	65 anos	Concluiu com 68 anos	Faculdade de Educação Padre Anchieta	Jundiaí	

*nos anos em que Brandina aí estudou, esta escola era denominada Escola Normal de Campinas.

Das trajetórias escolares dessas professoras, foram tomadas para análise a escola primária e a escola normal, considerando-as as instituições que mais influenciaram o modo de ser e de fazer dessas professoras. Isto porque considera-se que estas introjetaram nestas professoras modelos de pensamentos, percepções e ações que definiram sua prática pedagógica, permitindo o ajustamento ao cargo que futuramente desempenhariam como professoras.

A escola primária forneceu não apenas indicações de um mundo dito civilizado¹⁰, mas também definiu os itinerários representados através de métodos e programas de pensamento (BOURDIEU,1992). Sendo assim, seus esquemas intelectuais e lingüísticos foram organizados no espaço escolar balizado desses sentidos.

A escolha do magistério teve significações diferentes para cada uma das mulheres deste grupo, e a compreensão destes significados pode ser retraçada através das informações sobre essas professoras, suas famílias, a organização do ensino, entre outras.

Para Mercedes (filha, neta e sobrinha de professores) e Estelamaris (filha e sobrinha de professores), a escola já lhes era familiar e a idéia do magistério poderia ser vista como uma “escolha” natural. Entretanto, o aparecimento de contradições nos depoimentos, quando há afirmativas como “*queria mesmo era fazer Belas Artes*” ou “*queria se concertista*”, evidencia a dificuldade que cercava a vida dessas mulheres e a ausência de escolha nas suas vidas: ausência de escolas outras que não fossem as normais, a autoridade masculina que levava o pai a dizer à filha que escolhesse estudar algo que não havia na cidade de Jundiá : “*filha minha não mora sozinha em outra cidade*”.

Brandina, Branca, Daisy e Marly não procuraram uma escola por ideal de vida. Para elas, ensinar numa escola primária foi a única opção para contribuírem no orçamento familiar, como Brandina explicita: “... *do salário que recebia pagava pensão, com uma amiga dividia o aluguel da charrete, pois ficava pesado pagar sozinha e, ainda, mandava uma mesada ao meu pai que tinha quatro filhos para criar, não que precisasse...*”. Já Daisy diz: “... *minha mãe era dona de casa, e nas horas vagas costurava para ajudar no orçamento da família e quando fui ser professora, não que o salário fosse muito bom, mas ajudava bastante...*”.

Entretanto, há que se refletir sobre o valor simbólico de ser professora. É o que Daisy procura explicar ao repetir as palavras de sua bisavó, imigrante italiana pobre, ainda muito presentes em suas lembranças: “... *eu quero que você seja professora, porque aí vão te chamar de Dona Daisy*”. E, assim, Daisy expressa suas expectativas de ascensão social, ainda no estágio de se tornar uma pessoa respeitável por meio do ingresso no mercado de trabalho. Ela seria a Dona e não a esposa ou a filha do Fulano.

¹⁰ Para Norbert Elias, a “civilização dos costumes” impõe um domínio do corpo e a interiorização progressiva de um conjunto de regras morais que vão agir sobre o comportamento individual e social dos homens. Para maior entendimento sobre o assunto, ver *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Sem dúvida nenhuma, na década de 1950, a professora primária era objeto de respeito por parte das demais pessoas, mesmo porque o ingresso no magistério era também forma legítima das mulheres transitarem pelo espaço público, considerado de domínio masculino. Legitimidade que conferia honradez e distinção no tratamento de “dona” dispensado a muitas mulheres que, anteriormente, apenas recebiam o de “sinhá”.

Da mesma forma, o diploma de normalista, documento oficial emoldurado e pendurado por muitas delas na parede da sala, juntamente com a foto tirada neste dia, bem à vista de todos, ou, ainda, o uso do anel “encimado por um livro com uma turquesa engastada”, símbolo “distintivo da classe”, eram sinais exteriores de uma formação e de uma atuação profissional aos quais atribuíam distinção em decorrência de sua função social¹¹. Distinção conferida pela Escola Normal.

O diploma, concedido ao final de um longo processo de escolarização, outorgado pelo Estado, em um Cerimonial de Formatura, vai lhes conferir todas as espécies de ganhos simbólicos e, ainda, lhes possibilitar a ocupação do cargo de professora primária do Grupo Escolar “Conde do Parnaíba”, sonho das normalistas de Jundiá.

O Cerimonial de Formatura é um rito¹², que consegue colocar em *close up* as coisas do mundo social. Primeiro, porque o anel que as professoras colocavam no dedo, o anel de formatura, continha símbolos: de um lado o brasão nacional, de outro a pena. O ritual de colocar o anel no dedo transformava a normalista em símbolo de um conjunto de relações políticas.

Da mesma forma, o diploma outorgado pelo Estado, no Cerimonial de Formatura, lhes permitia imaginar obter todos os ganhos simbólicos que ele confere, como também a possibilidade de nomeação oficial legítima, transformando-as em professoras – um título nada negligenciável nos anos 1940.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES

Neste texto, procurou-se trazer as marcas da exemplaridade que caracterizaram a escola aqui estudada, por meio da história familiar social e individual das seis professoras primárias que atuaram durante o processo de nacionalização do sistema de ensino no Brasil.

¹¹ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Mineiras trabalhando em silêncio: subjetividade e experiência no “fazer-se” das professoras de Minas no século XIX. In: *Pró-Posições*. V. nº. 9, n. 1 [25], março de 1998.

¹² Sobre ritual de formatura ver PAVAN, D. O. *Cerimonial de Formatura: representação simbólica do Sucesso Escolar*. UNICAMP. Dissertação de Mestrado, 1996.

As reflexões advindas dos dados biográficos revelaram a estreita relação da história social e escolar dessas professoras com a construção de uma cidade que se formava no processo de modernização e urbanização dos anos iniciais dos noventa.

Apesar da diversidade socioeconômica encontrada entre elas e da diversidade de suas trajetórias, pode-se afirmar que essas professoras, pertencentes a um determinado grupo social, levaram adiante um projeto de Estado para o interior da escola pública e que foram importantes na construção da identidade desse Grupo Escolar que se fazia entrelaçando-a à da cidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. “Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento”. In. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva. 3ª ed. [Sérgio Miceli, ed], 1992.

BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In. NOGUEIRA, M. A. e CATANI. A. (org). *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CANÊDO, Leticia Bicalho. “Estatégias familiares na produção social de uma qualificação política. In. *Educação e Sociedade*, nº 39, agosto/1991.

CANÊDO, Leticia Bicalho. “Continuite et discontinuite des conditions de reproduction des elites politique: la famille comme cadre social de la vocation politique”, in. PIERRE Faguer. *La production gènèalogique*. Cahieres dua Brésil Contemporain, 2002, nº 47/48. p. 121-131.

CATANI, D. B. (org) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, Maria Teresa Santos. “Mulheres e romances: uma intimidade radical”. In. *Cadernos Cedes*. ano XIX, nº 45, julho/ 1998.

DEMARTINI, Zeila de B. F. *Velhos Mestres da Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo*, S.P.; CERU, INEP, 1984.

DEMARTINI, Z. de B.F., ESPÓSITO, Yara e ANTUNES, F.F. “Magistério Primário no Contexto da Primeira República”, S.P., CERU/FCC, 1991.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história de costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

GOFFMAN, Erving. *Os momentos e os seus homens*. Textos escolhidos e apresentados por Yves Winkin. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 1999.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de Amanhã*, S.P., Pioneira, 1970.

MICELLI, Sergio. *Os intelectuais e classe dirigente no Brasil (1929-1945)*. São Paulo, DIFEL, 1979.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. “Mineiras trabalhando em silêncio: subjetividade e experiência no “fazer-se” das professoras de Minas no século XIX. In *Pró-Posições*. V. 9, n. 1 [25], março de 1998.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. “Mulheres mineiras na República Velha: Profissão: professora primária”. In: *Educação em Revista*. N. 14. Belo Horizonte. Faculdade de Educação/UFMG, dezembro de 1991.

PAVAN, Diva Otero. “*Cerimonial de Formatura: Representação Simbólica do Sucesso Escolar*”. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1996.

PAVAN, Diva Otero. *Duas histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema nacional de ensino (1930-1980)*. Tese de doutorado. FE. Unicamp, 2003.

PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana e o magistério numa sociedade de classe*. São Paulo, Pioneira, 1976.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor. São Paulo: Cortez, 1994.*

Prado Jr., Bento. “A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão”. In. PRADO Jr., B. (org). *Descaminhos da Educação. Pós – 68*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAINT MARTIN, Monique de. “Structure du capital, differentiation selon les sexes et ‘vocation’ intellectuel”. *Sociologie et Sociétés*. Vol. XXI, nº 2, octobre 1998. p. 9-25.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: uma análise das produções acadêmicas no período de 2002-2007

Amália Maria Zamarrenho Bruno*

Centro Universitário Padre Anchieta

Adair Mendes Nacarato**

Universidade São Francisco

RESUMO

Este artigo é o recorte de uma dissertação de mestrado que teve como objetivo mapear as dissertações e teses produzidas no período de 2002-2007 que investigaram a contribuição das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação dos estudantes de Licenciatura em Matemática, bem como os indícios de saberes docentes nelas apresentados. Trata-se de um estudo do tipo estado da arte, de abordagem qualitativa. O *corpus* do trabalho consistiu em um conjunto de treze pesquisas que foram lidas na íntegra, com base em eixos definidos para a realização do mapeamento, numa pré-análise. Este recorte contém a análise do olhar dos pesquisadores sobre as contribuições dessas disciplinas na formação do professor de Matemática. Os resultados apontam para a dicotomia entre teoria e prática nas experiências de Estágio Supervisionado, com abertura para reflexão sobre o distanciamento entre as várias metodologias de ensino e o conhecimento científico sistematizado, que são transmitidos pela instituição formadora, frente à realidade observada na prática, entre as necessidades de formação dos alunos, as contradições de sala de aula e as dificuldades do professor que leciona as disciplinas. Conclui-se que há muito a se fazer para que os princípios contidos nas reflexões teóricas e nas legislações sejam cumpridos.

Palavras-chave: Prática de ensino. Estágio supervisionado. Formação do professor.

* Mestre em Educação – USF; professora no curso de Pedagogia e no curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional do Centro Universitário Padre Anchieta. e-mail: zamarrenho@terra.com.br

** Doutora em Educação – UNICAMP; Docente da Universidade São Francisco no Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação e do curso de Pedagogia. e-mail: adair@sãofrancisco.edu.br

THE CONTRIBUTIONS OF THE SUBJECTS OF TEACHING PRACTICE AND SUPERVISED INTERNSHIP TO MATH GRADUATING TEACHER: AN ANALYSIS OF THE ACADEMIC PRODUCTIONS FROM 2002-2007.

ABSTRACT

This paper refers to a clipping of a Master's dissertation that aimed at mapping academic research (dissertations and theses) produced during the period of 2002 – 2007, which investigated the contribution of Teaching Practice and Supervised Apprenticeship in Math degree, as well as the study on the evidence of the teacher's knowledge presented in them. It is a study of the kind art state, using a qualitative approach. The paper's *corpus* consisted on the analysis of thirteen researches, all read in their entirety, based on the same defined parameters used for mapping the researches in a pre-analysis. The clipping here presented intends to observe the researcher's point of view on the contributions of these curriculum components in the Math teachers' graduation. The results point to a dichotomy between theory and practice on the experience of Supervised Apprenticeship, creating some room for the reflection on the gap between the various teaching methodologies and the systematic scientific knowledge that are transmitted by the educational institution to address the reality observed in practice, considering the needs for the student's formation, the classroom's contradictions and the teacher's difficulties presented by the teacher who teaches the subjects. All the research presented on the investigated courses reveals that there is much to do in order to meet the principles contained in the theoretical thoughts and the specific legislations.

Key words: Teaching Practice. Supervised Apprenticeship. Teacher's Graduation.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a um recorte de uma dissertação de Mestrado que teve como objetivo mapear e analisar um conjunto de 13 pesquisas acadêmicas (dissertações e teses), no período de 2002-2007, que tem a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como foco de investigação.

Dada a amplitude da pesquisa, elegemos para esta publicação um recorte que focaliza o olhar dos pesquisadores para essas duas disciplinas como componentes

curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática e suas contribuições para a formação docente. Trata-se de um estudo do tipo estado da arte, de abordagem qualitativa.

OS ESTUDOS DO TIPO “ESTADO DA ARTE”

O estudo sobre a produção científica em Educação, se iniciado por uma revisão de caráter bibliográfico, é denominado de “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002), “síntese integrativa” (ANDRÉ, 2002) ou então “pesquisas que estudam pesquisas” (SLONGO, 2004). Essas pesquisas também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Segundo Ferreira (2002), o crescimento quantitativo e qualitativo da pesquisa acadêmica em determinadas áreas e a divulgação insuficiente das mesmas motiva a execução de estados da arte, caracterizados por constituir:

o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258)

Desta forma, entendemos que estudos desse tipo se constituem em pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. Assim, mapeamos as pesquisas acadêmicas produzidas no período de 2002-2007, buscando indícios de como os pesquisadores apontam a produção dos saberes docentes por licenciandos do Curso de Matemática durante a vivência das Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados. As justificativas para o recorte quanto ao período são: 1) em 2001 foram apresentados aos educadores brasileiros os Referenciais para Formação de Professores (Parecer CNE/CP 09/2001); 2) em 2001 também foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Matemática (Parecer

CNE/1.302/2001); 3) acreditamos que as licenciaturas precisavam de um período de implantação dessas legislações – daí optarmos pelo início de nossa pesquisa em 2002; 4) nossa fonte de consultas foi o banco de dissertações e teses da Capes, e este traz os trabalhos produzidos até o final do ano anterior. Assim, como nossa consulta ocorreu no segundo semestre de 2008, só contávamos com as produções até 2007.

Definido o recorte, nossa tarefa seguinte consistiu em localizar, no *site* da CAPES, todas as produções referentes a essa época, tendo como palavra de consulta: estágio supervisionado em matemática. Identificamos, inicialmente, 15 dissertações e teses produzidas nesse período. Após esse levantamento, iniciamos as buscas pelos trabalhos na íntegra, por meio de *e-mails*, na plataforma *Lattes* do CNPq, visitas a bibliotecas, localização de *sites* de bibliotecas virtuais, internet, telefonemas aos autores e orientadores dos trabalhos, comutação entre bibliotecas e outros. Com os trabalhos (dissertações e teses) em mãos, decidimos fazer as leituras e, a partir delas, fomos definindo quais informações considerávamos relevantes para alcançar nossos objetivos. Como os resumos, por serem muito sucintos e, em muitos casos, mal elaborados ou equivocados, não foram suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições dessa produção para a melhoria do sistema educacional, somente com a leitura completa ou parcial do texto final da tese ou dissertação esses aspectos (resultados, subsídios, sugestões metodológicas, etc.) puderam ser percebidos. Para estudos sobre o estado da arte da pesquisa acadêmica nos programas de pós-graduação em Educação, todas essas formas de veiculação das pesquisas são insuficientes. É preciso ter o texto original da tese ou dissertação disponível para leitura e consulta. Portanto, assim fizemos com os trabalhos: leituras integrais de cada uma das dissertações ou teses, resumo individual de duas a quatro páginas e busca de informações que julgamos serem as respostas a cada aspecto considerado.

Os aspectos que nortearam esta etapa denominada de piloto foram os seguintes: nome do pesquisador; nome do orientador; instituição onde o trabalho foi realizado; ano da defesa; status: Dissertação ou Tese; título do trabalho; foco da pesquisa; problema/questão; objetivos da pesquisa; metodologia; procedimentos de coleta de dados; resultados da pesquisa; referencial teórico (central ao trabalho); sujeitos da pesquisa; palavras-chave. Nesse processo excluímos duas dissertações, cujo foco era o estágio de docência no Ensino Superior. Desta forma, passamos a contar com um conjunto de 13 trabalhos (11 dissertações e 2 teses). O quadro 1 traz as dissertações e teses que constituíram o *corpus* desta pesquisa.

Quadro 1 – *corpus* da pesquisa

Título do trabalho	Autor(a)	Instituição	Grau	Orientador(a)	Ano Defesa
Planejamento do Ensino de Matemática: uma experiência realizada de forma coletiva, com enfoques na organização e contextualização dos conteúdos	José Felice	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	Regina M. S. Puccinelli Tancredi	2002
Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado	Franciana Carneiro de Castro	UNICAMP	Mestrado	Dario Fiorentini	2002
O Estágio Supervisionado como eixo central da formação inicial de professores	Weverton Pereira do Sacramento	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Maria de Lourdes Rocha de Lima	2003
(Re)Constituição do Ideário de Futuros Professores de Matemática num Contexto de Investigação sobre a Prática Pedagógica	Diana Victoria Jaramillo Quiceno	UNICAMP	Doutorado	Dario Fiorentini	2003
O Estágio Curricular da Licenciatura em Matemática em um	Jane Mery Richter Voigt	Universidade Federal do Paraná	Mestrado	Maria Tereza Carneiro	2004

Ambiente Informatizado: trabalhando com o cabri-géomètre II no Ensino Fundamental				Soares	
Estágio Supervisionado: espaço e tempo de aprendizagem?	Maria Lúcia Alvarenga de Carvalho	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Mestrado	Kátia Regina Moreno Calado	2004
Prática Colaborativa na Formação de Professores: a informática nas aulas de matemática no cotidiano da escola	Jean Carlo da Silva	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado	Arlindo José de Souza Júnior	2005
Formação de Professores de Matemática, Estágio Supervisionado Participativo na Licenciatura em Matemática Uma Parceria Escola – Universidade: respostas e questões	Raquel Gomes de Oliveira	Universidade de São Paulo	Doutorado	Vinício de Macedo Santos	2006
As Disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação do Professor de Matemática: Saberes e Dificuldades	Josiane Marques Motta	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	Néri Terezinha Both Carvalho	2006

Novos Caminhos para o Ensino e Aprendizagem de Matemática Financeira: construção e aplicação de <i>WebQuest</i>	Simone Aparecida Silva Gouvêa	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Mestrado	Marcus Vinicius Maltempi	2006
A Relação com o Saber e o Estágio Supervisionado em Matemática	Francieli Cristina Agostineto Antunes	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado	Sergio de Mello Arruda	2007
O Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor de Matemática na Ótica de Estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL	Gislaine Alexandre Passerini	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado	Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino	2007
Formação Inicial de Professores de Matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio	Paula Isabel Ludwig	Universidade Luterana do Brasil	Mestrado	Claudia Lisete Oliveira Groenwald	2007

O nosso objetivo no presente texto é analisar o olhar dos diferentes pesquisadores para as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e suas contribuições para a formação do professor de Matemática. Para atingirmos esse objetivo, escolhemos a análise de conteúdo como metodologia de tratamento dos dados. Segundo Bardin (2008, p. 44), a análise de conteúdo passa a ser definida como um

conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (FRANCO, 2005, p. 25).

O QUE DIZEM OS PESQUISADORES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

As discussões relativas à formação docente nos cursos de Licenciatura têm apontado alguns problemas decorrentes das reformas curriculares presentes nos documentos oficiais. Destacamos alguns deles:

- ambiguidades na legislação;
- discussões nas formações de professores intensificadas e/ou iniciadas;
- esvaziamento da teoria e da prática;
- dificuldades de inserção dos alunos no campo profissional x duração do Curso;
- tensões entre campo da formação e campo profissional;
- evidência de desconhecimento das legislações por parte dos formandos;
- conflitos e incertezas entre a formação específica e a formação pedagógica;
- dificuldade de autopercepção do formando como professor.

A significação desses dados encontrados nos depoimentos das dissertações e teses estudadas tem estimulado muitas reflexões. Sendo um tema inesgotável, os recortes investigativos vêm contribuindo para a compreensão de processos contextualizados, mas podem, também, se tornar referentes para uma perspectiva mais global dos processos de formação inicial de professores.

A temática dos saberes ou conhecimentos docentes vem ocupando um lugar importante nas pesquisas sobre a formação docente e constituindo um vasto e rico campo de investigação, compreendendo os estudos que, abordando a mesma temática, exploram-na a partir de outras categorias, como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas e representações.

Pudemos perceber que a formação dos futuros professores nos cursos de Licenciatura em Matemática continua fortemente baseada em um modelo disciplinar, apesar das reformas, do mesmo modo que uma das finalidades centrais das escolas, no Ensino Básico, ainda é, sobretudo, ensinar, transmitir conhecimentos de uma disciplina, dentro de uma estrutura curricular disciplinar.

Os resultados de alguns trabalhos estudados evidenciaram, no entanto, que os professores concebem sua atividade profissional sob uma perspectiva mais ampla que a simples transmissão de conhecimentos de sua disciplina, integrando valores educacionais e de socialização dos alunos.

Para esses pesquisadores, a construção da identidade profissional é um processo contínuo que decorre do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade. Fundamenta-se no significado social, num contexto específico e num momento histórico, e no significado pessoal que ele confere à sua própria atividade docente, baseando-se em histórias de vida e valores pessoais.

Portanto, podemos dizer que a identidade do professor define-se no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída, também, a partir das relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano. Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações. Dele fazem parte suas teorias pessoais, seus conhecimentos tácitos, suas crenças e suposições.

Tardif (2002) define o professor ideal como alguém que conhece o conteúdo da matéria que ensina, a disciplina que leciona e o programa, conforme consta no currículo; possui conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia; desenvolve um saber prático oriundo de sua experiência cotidiana com os alunos. Para esse autor, o professor é aquele cuja docência se constrói equilibradamente sobre os saberes do conhecimento específico, da Pedagogia e da experiência, os quais integram o saber docente, um saber plural, constituído pelo amálgama de um conhecimento científico, um conhecimento pedagógico e um conhecimento experiencial. A competência profissional para este autor deve expressar todos esses domínios de saberes. O professor é, portanto, alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com seus alunos.

Esses estudos nos permitiram identificar que muitos problemas encontrados na formação dos professores têm origem na história da educação brasileira. O modelo de formação conhecido por “3+1”, no qual o futuro professor cursa juntamente com o futuro bacharel em Matemática três anos de disciplinas de conteúdo específico e um ano em disciplinas didático-pedagógicas, deixou marcas na constituição dos cursos de Licenciatura nas instituições públicas brasileiras. Em muitas delas, esse modelo ainda prevalece.

Nesse modelo, a função de professor é vista apenas como uma atividade vocacional que, por vezes, necessita de improviso e de jeito de dar aula. Contrapondo-se a esse modelo, a Legislação atual prevê a formação do professor segundo uma série de competências, além de contemplar uma formação voltada para a reflexão sobre a própria prática. Além disso, a lei descreve um perfil para o formando em Licenciatura em Matemática, determinando que este deva perceber seu papel social de educador e que a aprendizagem Matemática contribui para a formação do aluno como cidadão, como também perceber que o conhecimento matemático deve ser acessível a todas as pessoas.

Em relação às pesquisas sobre o Estágio Supervisionado, muitas delas destacaram a importância de formar um profissional reflexivo; outras sugeriram metodologias específicas para a formação dos estagiários; outras estudaram a concepção epistemológica dos alunos frente ao conhecimento, como também a dos professores formadores em relação à teoria e à prática e as implicações desta concepção na formação do aluno. As pesquisas que investigaram a constituição dos saberes docentes durante a formação do aluno de Matemática evidenciaram certas práticas, sob as quais eles se constituem e se modificam. Desta forma, as pesquisas estudadas analisam os modelos de estágios e relatam o processo de passagem de aluno a professor, ou seja, centram-se no "como se realiza o estágio" para formar o professor.

O estudo das teses e dissertações aponta que atualmente as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado não devem se constituir em atividades isoladas, mas devem estar articuladas com todas as disciplinas do curso. Além disso, é preciso que os cursos de formação de professores se voltem para uma formação em que o aluno tenha maior contato com a realidade escolar e possibilidade de estudar práticas docentes tomando como referência as teorias estudadas. Nesse sentido, os pesquisadores alertam que tal procedimento pode acontecer por meio de técnicas que permitam ao aluno refletir sobre o trabalho realizado em classe, pelo seu professor, em termos das escolhas,

das tomadas de decisão, das formas de abordagem de conteúdo, de controle de classe, entre outros. Assim, o aluno poderá contar com instrumentos para a análise e reflexão sobre o trabalho docente, bem como poderá ele mesmo avaliar sua prática como professor.

Apresentamos, a seguir, uma síntese das perspectivas segundo as quais os diferentes autores analisaram as contribuições das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para a formação do professor de Matemática.

- Felice (2002) afirma que as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado têm um lugar de destaque por associarem de forma intrínseca a teoria e a prática. Elas precisam, entre outras coisas, mostrar aos futuros professores a importância e a possibilidade de os professores desenvolverem um trabalho integrado na escola, com base nas propostas de ensino disponíveis. Para ele, uma das alternativas existentes para concretizar essa atuação é favorecer a participação coletiva dos futuros professores na elaboração e implementação de planejamentos de ensino, com o objetivo de produzir os saberes necessários para o exercício profissional nas perspectivas metodológicas contemporâneas.
- Para Castro (2002), a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado configuram-se como momentos fundamentais de formação e de desenvolvimento profissional do professor e, portanto, não podem ser vistos como meras instâncias de treinamento ou aplicação prática de modelos apreendidos previamente. Constituem-se, ao contrário, em instâncias complexas que mobilizam e colocam em crise os saberes, as crenças, as concepções e os fazeres do iniciante que foram apreendidos durante os vários anos de escolarização e de ambientação com este campo de trabalho. O momento da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, logo, não pode ocorrer apenas no final do curso de licenciatura e de forma desconectada das demais disciplinas do curso.
- Sacramento (2003) confirma em seus estudos que não é possível pensar o Estágio Supervisionado dissociado das disciplinas pedagógicas que compõem o currículo dos cursos de Licenciatura. A Prática de Ensino, assim como a Didática, a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, dentre outras, vem sendo, atualmente, dissociada da prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Por isso, o Estágio Supervisionado não pode ser tratado como uma tarefa burocrática ou considerado como componente menos importante na estrutura curricular e desvalorizado nas escolas onde os futuros professores buscam espaços.

- Na percepção de Jaramillo (2003), o estudante chega à Prática de Ensino sem uma base consistente que lhe possibilite refletir e/ou fundamentar suas reflexões, criticar e/ou fundamentar suas críticas, decidir e/ou fundamentar suas decisões, quando tem que enfrentar situações reais da prática pedagógica – seja a própria ou a de outros. A autora pôde observar, por meio dos relatos dos estudantes, que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado da Unicamp, para o futuro professor, naquele ano, constituíam-se num momento especial dentro da licenciatura, podendo ele, pela primeira vez, confrontar seu repertório de conhecimentos e idéias sobre ensino e aprendizagem da Matemática – e sobre a própria Matemática – e a prática pedagógica em situação real.
- Voigt (2004) defende a utilização da informática em cursos de formação de professores nas aulas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado. Enfatiza também que o estágio deve estar integrado com a prática de ensino e deve ser realizado desde os anos iniciais do curso. Assim, a disciplina Prática de Ensino deve ter como objetivos discutir, analisar e refletir sobre as experiências pedagógicas vividas no campo de estágio. Portanto, ela deve estar integrada a todas as atividades do curso, o que não vem acontecendo nos dias de hoje.
- Carvalho (2004) concluiu que uma prática com reflexão faz um estágio diferente, porque possibilita sair da forma linear e lógica de aprender. Defende que, primeiro, o aluno precisa ter conhecimentos e princípios metodológicos para relacioná-los com a prática. Daí a necessidade de se fazer a integração de teoria e prática, desde o início do curso, permitindo ao futuro professor vivências interessantes e diversificadas, nas quais experimente a necessidade de conhecer uma série de questões teóricas. Dessa forma, a teoria entra em função do que o aluno observou ou vivenciou na sala de aula. Para a pesquisadora, em meio a tantos estudos e pesquisas atuais sobre as questões didático-pedagógicas concernentes à formação do professor, não há “caminhos” definidos, porém, percebe-se que assumir-se como sujeito de transformação exige que o professor reveja a sua postura pedagógica e invista em sua mentalidade cultural. Os estudos asseguram que concepção e postura prática não mudam isoladamente, isto é, uma não muda sem a outra, e que ambas vão se transformando durante o processo de educação, numa relação dialética entre a teoria e a prática.

- Silva (2005) acredita que o processo de idealização profissional percorre toda a formação inicial, mas possui forte impacto quando os futuros professores passam a viver a realidade escolar ao longo das Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados. Para o pesquisador, nesse momento deve haver uma profunda reflexão sobre a prática que está sendo desenvolvida e a que foi previamente idealizada pelos futuros profissionais da educação. Portanto, é necessário que o professor formador possibilite essa reflexão, fornecendo meios para que os professores-estagiários possam realizar a autocrítica reflexiva sobre suas ações e atitudes como profissionais, durante o primeiro contato com o ambiente escolar.
- Motta (2006) também concorda que as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado não devem se constituir em atividades isoladas, mas devem estar articuladas com todas as disciplinas do curso. A pesquisadora acrescenta, ainda, que é preciso que o curso se volte para uma formação em que o aluno tenha maior contato com a realidade escolar e possibilidades de estudar práticas docentes tomando como referência as teorias estudadas. Isso pode acontecer por meio de técnicas que permitam ao aluno refletir sobre o trabalho realizado em classe pelo professor, em termos das escolhas, das tomadas de decisão, das formas de abordagem de conteúdo, de controle de classe, etc. Assim, o aluno poderá contar com instrumentos para a análise e reflexão sobre o trabalho docente, bem como poderá ele mesmo avaliar sua prática como professor.
- Oliveira (2006) fundamenta-se no pressuposto de que o Estágio Supervisionado é uma oportunidade para o futuro professor construir, por um lado, saberes da docência e conseqüentemente demonstrar competências para esses saberes, a partir das situações escolares tal como ocorreu em seus estudos, completando as características e necessidades cognitivas, dos alunos que lá estavam e de si mesmos, as dificuldades, os sucessos e fracassos que permeiam a escola e, por outro lado, o reconhecimento da não antecendência e supremacia da teoria em relação à prática e muito menos da universidade em relação à escola.
- Para Antunes (2007), o Estágio Supervisionado pode ser compreendido como um lugar de construção da identidade docente, mas não só de construção, também de reflexão, legitimação e fortalecimento da identidade anteriormente construída. Portanto, todas as disciplinas do curso de formação, não somente as ligadas à “prática” como muitos pensam, contribuem para a construção da

identidade docente. O Estágio Supervisionado também tem característica de construção da identidade; sua diferença em relação às outras disciplinas é que ele possibilita ao futuro professor mobilizar saberes e interagir com alunos, fortalecendo ou modificando sua identidade profissional. O período de estágio supervisionado pode representar para os licenciandos que nunca tiveram contato com a sala de aula, sob a ótica de professor regente, um espaço para aplicação e validação das pedagogias aprendidas e vivenciadas no decorrer do curso de formação. Pode também ser um momento para aprendizagem da profissão docente, construída por relações com o professor da turma, professor supervisor, alunos e colegas de licenciatura. Essa interação possibilita ao estagiário questionar e aprender com as pessoas que possuem experiências em atividade docente.

- Passerini (2007) sinaliza que o Estágio Supervisionado pode constituir-se como espaço privilegiado para oportunizar ao futuro professor a articulação entre os conhecimentos teóricos e a atividade prática docente. Para a pesquisadora, os Estágios Supervisionados são entendidos como experiências que podem ser consideradas como exemplo de práticas futuras do profissional que se quer formar. Passerini (2007) entende que o Estágio Supervisionado se apresenta como uma atividade de ensino obrigatória no Curso de Formação Inicial de Professores. Nela, em situação de aprendizagem, o estagiário coloca-se como professor, cuja atividade é o ensino. Nessa atividade ele convive simultaneamente como professor, com a responsabilidade de ensinar, e como estudante, com a oportunidade de aprendizagem da docência.
- Ludwig (2007) pode observar que, dentre os benefícios que o Estágio Supervisionado proporcionou aos futuros professores, é possível citar alguns que são de extrema importância, pois conseguiram: ter contato com a real situação das escolas de Ensino Básico; perceber a relação entre a teoria estudada e a prática escolar; conhecer o dia a dia da profissão professor; perceber que o estágio forneceu uma base de como é o cotidiano escolar, que servirá de apoio para futuras ações pedagógicas; colocar em prática muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Entretanto, foi possível observar, por meio das aulas de estágio, que os acadêmicos não têm experiência na prática letiva, sendo que se defrontam com muitas dificuldades para encontrar escolas para realizar o

estágio, além de enfrentarem, algumas vezes, greve dos professores da rede estadual de ensino, como ocorreu durante sua pesquisa.

Portanto, em decorrência dos estudos realizados, os pesquisadores apontam certa urgência em reformular os programas e ementas das disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática e, talvez, não somente das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Consideram que para uma efetiva mudança na formação do professor de Matemática, com vistas à superação das dificuldades enfrentadas, é preciso quebrar o paradigma do conteudismo e pedagogismo, como prevê a legislação. Não é possível deixar somente a cargo das disciplinas da Educação toda a formação didático-pedagógica, mesmo porque a carga horária destas disciplinas restringe um desenvolvimento mais complexo dos saberes necessários a essa formação.

Para alguns desses pesquisadores, o Estágio Supervisionado surge como um espaço para analisar a dicotomia entre teoria e prática feita pelo próprio professor em formação, possibilitando a reflexão sobre a distância entre as várias metodologias de ensino e o conhecimento científico sistematizado que lhe é transmitido pela instituição formadora, frente à realidade observada na prática: as necessidades dos alunos, as contradições da sala de aula e as dificuldades do professor.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. (org.). *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Série Estado do Conhecimento n° 6. MEC/INEP/COMPEAD: 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/publicacoes>. Acesso em 5 outubro de 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2008.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (Parecer CNE/CP 09/2001). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura* (Parecer CNE/CES 1.302/2001). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 002/2002*. Institui a duração e a carga horárias dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior.

FERREIRA, Norma Sandra de A. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 79, Ago. 2002, p. 257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 15 dez. 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 2ª Ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

SLONGO, I. I. P. *A produção acadêmica em ensino de Biologia : um estudo a partir de Teses e Dissertações*. 2004, 305f. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis/ SC: UFSC.

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

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO À LUZ DE PAULO FREIRE

Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira*

Centro Universitário Padre Anchieta

Membro do LEIE – UNESP – Rio Claro

RESUMO

Neste artigo discutimos sobre a Educação de Jovens e Adultos à luz da Pedagogia Freireana. Ao realizarmos uma leitura da realidade, analisamos o contexto de globalização da exclusão e o modo como a EJA se insere neste quadro de crise de paradigmas. Apontamos a EJA como possibilidade de empoderamento dos jovens e adultos que vêm à sua procura. Defendemos que uma educação dialógica, criativa, coletiva, à luz de Paulo Freire, pode contribuir para que educadores e educandos se reinventem, ao mesmo tempo em que reinventam o mundo. Assim, o educador desempenha um papel fundamental, pois é ele o coordenador do processo, possibilita a escuta e realiza a articulação das idéias; também estimula o pensar crítico, construindo, assim, uma ponte entre o universo vivido pelo educando e o mundo que tem por reinventar. Assim, a EJA é uma possibilidade de ampliação dos campos para a vida se realizar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire. Alfabetização de Jovens e Adultos. Educação bancária. Educação dialógica.

* Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Centro Universitário Padre Anchieta. e-mail: dulceferreira@terra.com.br

EDUCATION OF THE YOUTH AND ADULTS: A REFLECTION BASED ON PAULO FREIRE

ABSTRACT

In this article the Education of the Youth and the Adults has been discussed based on Freire's pedagogy. A reading of the reality has been carried out, within an analysis of the context of exclusion globalization and the way in which EJA is incorporated in the crisis of paradigms. EJA as a possibility of the youth and the adults' empowerment has been pointed out. We believe that a dialogical, creative, collective education based on Paulo Freire can help educators and students reinvent themselves and, at the same time, reinvent the world. Thus, the teacher plays a key role because he is the coordinator of the process, he allows the listening and articulation of ideas as well as encourages critical thinking, building, this way, a bridge between the universe experienced by the student and the world to be reinvented. Therefore, EJA is a possible expansion of fields for life to happen.

Keywords: Youth and Adults Education. Paulo Freire. Youth and Adult Literacy. Bank Education. Dialogical Education.

Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que reinventávamos que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes.

(FREIRE, 2000, p. 19)

Falar sobre Educação de Jovens e Adultos é, ao mesmo tempo, um desafio e uma necessidade. Desafio, pois, ao nos lançarmos no movimento de transformar em palavra escrita o que temos dito e vivido¹, estamos, na verdade, desafiando-nos a redizer o que já foi dito e a reinventar o vivido. Necessidade, pois, na medida em que escrevemos, vamos dialogando conosco e com os possíveis leitores. Escrever e ler sobre o escrito

¹ Toda discussão aqui apresentada vem molhada das vivências que experienciei durante minha caminhada como educadora de EJA, como formadora de educadores populares, como pesquisadora da UNICAMP e UNESP – Rio Claro e como professora da disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos do Centro Universitário Padre Anchieta – Jundiá – SP.

nos possibilita dialogar sobre nossas inquietações, sobre questões silenciadas, sonhos, dificuldades e potencialidades.

O ato de escrever sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, sobre as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre a própria aprendizagem não é uma tarefa simples, pois exige, ao mesmo tempo, tomá-los como objeto de reflexão e documentá-los por escrito. (PRADO; SOLIGO, 2005, p.17).

Falar da Educação de Jovens e Adultos à luz de Freire é também buscar uma emancipação intelectual, pois, ao colocarmos em debate o nosso modo de pensar sobre a EJA, estamos reafirmando o nosso jeito de estar na EJA e no mundo.

Sabemos que dizer a palavra que nasce da prática é correr riscos, sair do “porto seguro”², mas não existe a criação do novo se permanecermos fechados em nós mesmos. Compartilhar o que pensamos e vivemos é ampliar campos de possibilidades para a vida se realizar. Correr riscos é se permitir a novidade, a reinvenção do já dito e do já vivido.

Geralmente as pessoas não estão dispostas a passar pela experiência da incerteza, do desconhecido. Preferem o que lhes é seguro, conhecido, e, assim, muitas vezes acabam perdendo a oportunidade de viver experiências emancipatórias. Tenho observado que somente quando somos tocados e nos sentimos incomodados com alguma situação, ou vivemos uma situação de desconforto, desamparo ou desassossego, é que procuramos sair da nossa posição cômoda, de “espectadores”, e nos lançamos num movimento de procura. Precisamos assumir o medo, o desamparo e a incerteza, correr riscos para criarmos algo novo.

É importante lembrar que “não há criatividade humana, não há produção humana, não há mudança de mundo, sem se correr risco. Não há curiosidade que não seja um permanente estado de risco, como não há criação humana que não seja um permanente correr riscos, uma aventura” (FREIRE, 2004, p. 154).

Assim, em meio à dor e ao prazer, fui vencendo meu medo e aprendendo a viver na incerteza. Fui descobrindo que “nosso conhecimento nasce da dúvida que se alimenta de incertezas” (JUPIASSU, op. cit., p. 14) e que, no processo de descobrir, outras

² Conta a História do Brasil que Pedro Álvares Cabral desembarcou em Porto Seguro, lugar de calma, de tranquilidade e de segurança. Lugar onde as caravelas portuguesas abrigaram-se, ficaram protegidas contra as intempéries do e as borrascas no mar. Verdadeira ou não essa estória, gostaria de utilizar a metáfora do “Porto Seguro” para postular a instauração de uma *pedagogia da incerteza*, da insegurança e da provisoriidade, incapaz de parâmetros dogmáticos e absolutos ou de verdades definitivas. (JUPIASSU, 1983, p. 13).

perguntas vão sendo geradas, pois “nas certezas o conhecimento aquieta-se, porque já não questiona adiante, enquanto na dúvida vive de questionar. (...) A capacidade de questionar e sobretudo de se questionar é a razão de ser mais profunda da ciência” (DEMO, 2000, p. 10).

Ao compartilharmos o que pensamos por meio das palavras escritas, ampliamos os horizontes e a nossa voz. Dialogamos com pessoas distantes, que nem sequer conhecemos, além de continuarmos a “andarilhagem” pelo mundo iniciada por Freire. Escrever um texto é também fazer uma releitura da realidade, denunciando e anunciando, na esperança de criarmos uma outra educação possível³.

Estamos vivendo um período de transição paradigmática. Caminhamos “entre o passado e o futuro” (ARENDRT, 2009); neste transitar pelo mundo, herdamos um modelo de educação que pouco ou nada tem a ver com a vida. As escolas estão bem distantes da vida. No campo de ciência ou da produção do conhecimento, herdamos um modelo racionalista que desvaloriza os saberes da experiência. É como se a verdade e os saberes fossem propriedades, apenas, daqueles que se intitulam como pesquisadores. O saber popular é desvalorizado, e, com a desvalorização dele, reforça-se a desvalorização dos seus produtores. O educando jovem e adulto é produtor da cultura popular, portanto produtor de saberes, nem sempre reconhecidos socialmente.

Falamos da EJA à luz de Freire, pois falamos de uma perspectiva de educação que tem do saber uma visão crítica, que valoriza os saberes da experiência. Valoriza o saber popular sem desvalorizar o saber científico. O ponto de partida e de chegada desta concepção de educação é o ser humano, com suas inquietações e desassossegos. Falamos de pessoas dotadas de potencial criador, portanto capazes não só de ensinar e aprender como também de reinventar o modo de ser e estar no mundo.

Partimos do princípio de que a educação pode contribuir para que educandos, jovens e adultos, possam redescobrir o seu potencial criador, reinventando o seu jeito de ser e estar no mundo. Acreditamos ainda que no processo de aprendizagem da leitura das palavras todos possam também aprender a fazer uma releitura do mundo, necessária na compreensão da realidade e na criação de um outro jeito de viver e conviver.

Ao falar da Educação de Jovens e Adultos, estamos falando da vida, portanto não podemos desconsiderar o contexto em que estamos vivendo. Não podemos nos esquecer

³ Quando falo que uma outra educação é possível, busco inspiração nos Fóruns Sociais Mundiais, que vêm procurando discutir e apontar alternativas possíveis para o contexto em que estamos vivendo.

de que vivemos num mundo globalizado e de que, de um jeito ou de outro, somos influenciados, marcados por esta lógica mundial.

É importante ressaltar que este modelo econômico que detém a hegemonia mundial desvaloriza a vida. Podemos dizer, a partir de Santos (2000), que vivemos as conseqüências das grandes promessas feitas pela modernidade, há, pelo menos, duzentos anos, “que permanecem incumpridas ou o seu cumprimento redundou em efeitos perversos” (p.23). Deparamo-nos com problemas que parecem não ter solução.

No que respeita à promessa da igualdade os países capitalistas avançados, com 21% da população mundial controlam 78% da produção mundial de bens e serviços e consomem 75% de toda energia produzida. [...] No que respeita à promessa da liberdade, as violações dos direitos humanos em países vivendo formalmente em paz e democracia assumem proporções avassaladoras. [...] No que respeita à promessa da paz perpétua que Kant tão eloquentemente formulou, enquanto no século XVIII morreram 4,4 milhões de pessoas em 68 guerras, no nosso século morreram 99 milhões de pessoas em 237 guerras. Entre o século XVIII e o século XX a população mundial aumentou 3,6 vezes, enquanto os mortos na guerra aumentaram 22,4 vezes. [...] Finalmente, a promessa da dominação da natureza foi cumprida de modo perverso sob a forma de destruição da natureza e da crise ecológica. (SANTOS, 2000, p. 23-24).

O não cumprimento destas promessas se revela na brutalidade da realidade que vivemos. O sofrimento dos povos, a exclusão dos pobres, a fome, a guerra, a destruição da natureza nos tocam e nos causam indignação e inconformismo. A política econômica neoliberal reforça este descaso com a vida e vem deixando marcas e conseqüências cruéis no humano. Globalizaram as informações, as oportunidades, tornaram livre o mercado, abriram frentes de escolhas para os indivíduos, instituíram a regulação do mercado, no entanto poucos são os que se beneficiaram desta política. A maioria da população mundial permanece na exclusão. Segundo Bauman (1999), as regras são para todos, porém as oportunidades são para uma parcela bem pequena.

As classes sociais economicamente desvalorizadas são as que menos se apoderam dos direitos sociais historicamente conquistados pela humanidade. Neste mundo globalizado podemos ver claramente que existe uma pressão muito grande sobre as pessoas. A lógica que se instaurou é a de que para sobreviver neste mundo global

precisamos nos capacitar para competir no mercado. Cada vez mais nos deparamos com novos papéis sociais, novas exigências no campo da formação e das relações de trabalho. É preciso produzir mais em menos tempo a um custo menor; a esta superexploração do ser humano chamam de qualificação profissional.

De acordo com Connell (1996), para uma grande parcela da sociedade economicamente excluída, a escola transformou-se na principal portadora de esperanças de um futuro melhor para a classe trabalhadora.

Na tentativa de encontrar saídas para este modo de viver, muitas pessoas começam a ver no estudo uma possibilidade de criar alternativas para sobreviver neste modelo que procura transformar as pessoas em coisas, em objetos.

A EJA, neste contexto, se transformou num tempo e lugar de cultivar esperanças. Muitas pessoas acreditam que voltar a estudar é uma saída para melhorar a sua condição de vida e de sua família.

Mesmo sabendo que a educação sozinha não transforma o mundo e nem garante melhorias no campo econômico, acreditamos que ela pode contribuir com um movimento de empoderamento dos jovens e adultos que buscam saídas para suas vidas.

A educação não pode jamais ser neutra. Ela tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, da criação de experiências contra-hegemônicas, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (PEREIRA, 2006, p. 122).

Na EJA, muitas pessoas que pensam que nada sabem podem vir a saber que sabem muito e podem saber mais. Esta consciência de si e de seu potencial contribui para que ampliem o seu modo de ser e estar no mundo.

A EJA pensada à luz de Paulo Freire atua no campo da valorização dos saberes já apropriados pelos educandos, buscando sua ampliação e a reinvenção do modo de ser e estar no mundo. Atua a serviço da vida, e não da morte. Faz da experiência de ensinar/aprender a ler e escrever um processo educativo em que as pessoas, juntas, se permitam viver um movimento de criação, de construção de sentidos e modos da vida se realizar.

Embora saibamos que o analfabetismo está diretamente relacionado à pobreza e às conseqüências de uma estrutura social e economicamente injusta, muitos jovens e adultos analfabetos sentem-se culpados e envergonhados por se encontrarem nesta

situação. Trazem para si ou para a família um sentimento de culpa pelo fato de não saberem ler e escrever.

Geralmente as pessoas nesta condição social não sabem que o analfabetismo não é um problema individual. Muitos educandos expressam seus sentimentos de impotência sobre o estar analfabeto, também exprimem idéias que reafirmam a responsabilidade individual do analfabeto por sua condição.

Quando eu era pequeno a maioria das crianças não gostava de ir para a escola, meu pai também não forçava muito e ele também não tinha estudo, então ele não tinha noção do quanto é importante o estudo, deixava por minha conta e eu nunca chegava ao final.

A gente tinha muita vergonha de perguntar para a professora quando não sabia, a gente ficava num cantinho quieta e às vezes acabava indo embora sem aprender.

(Depoimentos de educandos)

Vamos nos fazendo no mundo na relação com os outros; assim, as idéias que os educandos têm de si foram interiorizadas durante a vida, são idéias construídas socialmente. Por vivermos em uma sociedade letrada, o valor que se dá à leitura e à escrita acaba por desvalorizar aqueles que não se apropriaram deste saber. Não são poucos os relatos sobre o sentimento negativo sobre si mesmos por não saberem ler e escrever.

Geralmente o analfabeto “costuma ser visto como alguém que é “cego” e que “não sabe nada” (...) é interessante notar que a cegueira, uma deficiência física, é também um estigma, porque indica uma desvantagem ou defeito do seu portador. Aliás, a recorrente comparação entre o analfabetismo e a cegueira é exemplificada por várias frases: “a pessoa analfabeta não enxerga nada”, “a pessoa analfabeta não sabe aonde pisar”, “não sabe andar ou mexer”, “perde mesmo o sentido”. (MARANHÃO, 1994).

Ao se apropriarem destas palavras, portanto destas idéias, os jovens e adultos não percebem que as idéias que carregam foram sendo incorporadas de modo invisível apor meio de discursos preconceituosos, feitos, às vezes, em tom de brincadeira, como: “papagaio velho não aprende a falar”, “pau que nasce torto

morre torto” etc. Muitas vezes, situações vivenciadas como analfabeto, ou experiências nos bancos escolares, contribuíram para que ele se sentisse incapaz.

A EJA, a partir dos princípios freireanos, pode contribuir para que esta idéia possa ser re-significada, pois acreditamos que “ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo” (FREIRE, 1987). No que se refere à escrita, “pode-se considerar que até mesmo aquele indivíduo que, aparentemente, está no “ponto zero” do continuum – o habitualmente classificado como analfabeto, aquele que não sabe ler e escrever – tem algum grau de alfabetismo, bastando para isso que conviva com alguém que saiba ler e escrever” (SOARES, 1994, p. 49). Neste sentido, todos sabem algo, portanto todos podem aprender e ensinar algo.

O fato de não saber ler e escrever não impede o adulto analfabeto de vivenciar e utilizar-se de situações sociais de leitura e escrita. Para sobreviver no mundo letrado, as pessoas que não sabem ler e escrever criam um sistema de representação próprio, para driblar situações que envolvem a leitura e escrita, a fim de não passar por humilhações.

Boa parte de suas vidas já foi vivida; neste período criaram respostas às exigências que a vida lhes fez. Sobreviveram, chegaram até onde estão criando alternativas para driblar a lógica da exclusão, portanto são portadoras de um grande potencial criador. Muitos cantam, recitam ou criam cordéis, bordam, cozinham, constroem, tocam instrumentos, criam versos e prosas. Participam de comunidades ou algum grupo social. Cuidam de sua família, portanto não estão vazios de conhecimentos. São pessoas que sabem sobre muitas coisas. Sabem sobre as experiências vivenciadas, durante todos os anos de vida, se expressaram de forma criativa frente às dificuldades do cotidiano. Venceram barreiras impostas pela sociedade e voltam a estudar.

Ao voltarem a estudar, os jovens e adultos demonstram sua capacidade de resistência, de luta, de não entrega, vêm em busca de saídas para suas vidas. Portas ou janelas? Não importa, o que importa é que ao voltarem a estudar já estão vencendo barreiras impostas socialmente, já estão ampliando o modo de se verem no mundo. Na EJA, os jovens e adultos entram em contato com outras pessoas que vivenciaram experiências muito parecidas. No encontro humano vão trocando palavras, tecendo vínculos e revelando seus saberes, suas “pérolas”, vão se apropriando do poder falar, poder escrever, poder ler, poder criar, poder reinventar-se e reinventar o mundo.

Acreditamos que tomada da palavra é um exercício de poder em qualquer grupo a que pertencemos, ao desenvolvermos nossas relações com as

palavras também estamos desenvolvendo relações de poder, estamos ampliando nosso poder. Por meio das palavras nós construímos os sentidos para vida e re-significamos permanentemente o modo de estar no mundo. (DIAS, 2004, p.7).

A EJA pode ser, ao mesmo tempo, um processo de apropriação da escrita, bem como um movimento de construção de sentidos para a vida se realizar. Neste sentido, é importante que o encontro entre educador e educando seja vivenciado com cuidado e prudência, pois ao iniciar sua participação no grupo de EJA, o jovem e o adulto trazem internalizada uma idéia de escola que nem sempre vai ao encontro do modelo de educação desejada pelo educador.

Segundo Barreto (s.d.), muitas vezes os educandos possuem uma idéia da EJA como um espaço onde o professor ensina o conteúdo e o aluno aprende, o professor fala e o aluno escuta. Possuem interiorizada a visão bancária de educação⁴. Neste modelo de educação, o educando é visto como um recipiente vazio que precisa ser enchido com o conhecimento do professor.

Educação bancária: “faz do processo educativo um acto permanente de depositar conteúdos. Acto no qual o depositante é o ‘educador’ e o depositário é o ‘educando’. A concepção bancária, ao não superar a contradição educador-educando, mas, pelo contrário, ao enfatizá-la, não pode servir senão à ‘domesticação’ do homem. Da não superação dessa contradição decorre que o educador é sempre quem educa; o educando, o que é educado; o educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado; o educador é o que fala; o educando, o que escuta; o educador prescreve; o educando, segue a prescrição; o educador escolhe o conteúdo do programa; o educando o recebe na forma de “depósito”; o educador é sempre quem sabe; o educando, o que não sabe; que o educador é o sujeito do processo; o educando, seu objeto”. (FREIRE, 1974, p.14).

A forma como o educador acolhe os educandos no grupo é muito importante, pois a aproximação e a constituição de vínculos podem possibilitar ao educando se permitir viver experiências educativas diferentes daquelas internalizadas por ele. Não existe uma receita para se viver a EJA à luz de Paulo Freire.

⁴ A este respeito, ver FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Cada educador vai descobrindo a sua habilidade para sussurrar ao ouvido de seu educando o convite para fazer da vida uma obra de arte. O gesto de sussurrar demonstra um movimento delicado, que não assusta, cheio de sutilezas, muita manha boa, capaz de fazer o educando se abrir para as novas possibilidades oferecidas pelo vínculo com o educador. (DIAS, 2004, p.7).

Ao conviver com os outros neste espaço de respeito e cuidado, o educando vai revisitando sua história de vida, vai tomando consciência de suas conquistas, seu crescimento e suas potencialidades. Vai percebendo que não está no começo e nem no fim, pois na verdade o conhecimento não possui fim, é um processo que acontece por toda a vida.

Educadores e educandos vão percebendo que, ao se aproximarem uns dos outros, podem experimentar o diálogo, podem abrir uma imensidade de novas trilhas a serem percorridas, pois, já que estamos nesta roda da vida, podemos transformar o encontro com o outro numa possibilidade de criarmos o nosso jeito, o nosso estilo de viver, a partir de relações mais duradouras e vínculos mais significativos.

Cabe a cada um aceitar o convite do encontro, que nada mais é do que sair do eixo habitual – o da certeza, do método, das rotinas – e lançar-se em novas experimentações.

Neste emaranhado de acontecimentos, o educando vai mudando sua visão sobre educação de adultos, vendo-a como um espaço no qual o diálogo entre o ser, estar, poder e saber é uma constante.

A EJA à luz de Freire valoriza a participação de todos. Nesta forma de viver a EJA, cada pessoa tem valor, e o que tem a dizer é importante. Os conteúdos não são tratados de forma mecânica, visando apenas a memorização, mas busca-se a compreensão e a reinvenção dos mesmos por meio dos debates e das relações que se estabelecem entre educador/educando, educando/educando, educando/conhecimento/realidade por meio do diálogo.

Diálogo, aqui, vem no sentido de compartilhar a vida, implica *falar com* e não *falar para* ou *sobre*. *Falar com* implica alguém dizer a sua palavra, compartilhar a sua experiência, dúvida, desejo com o outro, e esse, em diálogo, se põe na posição da escuta, da acolhida, da colaboração.

Conscientes de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.52), o educador desempenha,

neste processo, um papel de fundamental importância, pois é ele o coordenador do processo, é quem possibilita a escuta e realiza a articulação das idéias. É ele, também, que estimula um pensar crítico, construindo, assim, uma ponte entre o universo vivido pelo educando e o mundo que tem por descobrir.

A postura do educador é muito importante neste movimento de reinvenção do modo de estar na EJA, pois, com sua criatividade, inquietação, curiosidade e desejo de ver um mundo mais justo e mais humano, pode despertar no educando potencialidades adormecidas.

Quando o educador se reconhece como um colaborador, dinamizador do processo de reinvenção da EJA, compreende seu papel social; compreende também que não é necessário “encher” o educando com discursos sobre a igualdade na relação educador/educando, pois esta estará presente na forma como se manifesta, atua e se relaciona com os outros e com o mundo. É no reconhecimento do educando como portador de saberes, no respeito à sua autonomia que o educador vai reafirmando que:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção (...) para isso é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado. (FREIRE, 1996, p. 25).

É na reflexão de sua prática que o educador vai tomando consciência do seu “inacabamento”⁵, reconhecendo o homem como ser em processo permanente; isto lhe permite perceber-se como um ser também em processo, que detém um saber diferente daqueles trazidos pelos educandos, que possui um universo por conhecer, e é à medida que se relaciona com o outro e com o mundo, que conhece. Assim,

educar e educar-se na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que quase sempre pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1977, p. 25)

⁵ Inacabamento, segundo Freire (1996), é o que está relacionado à consciência de que está em processo, “o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente.” (ibidem, p. 55).

Podemos dizer que o educador que busca reinventar-se a partir da concepção freireana de educação está alguém aberto às novas descobertas, pois fechar-se no que já conhece seria estacionar, parar de crescer, acreditar no finito. Acredita que educando para a “autonomia” (FREIRE, 1996) estará contribuindo para que a educação não seja uma reprodução da sociedade vigente, mas uma possibilidade de se abrirem novas janelas, que iluminem os caminhos tão escuros pelos quais temos caminhado.

Podemos ainda dizer que este educador busca, no seu cotidiano, refletir sobre a prática, para também transformá-la. Possui uma compreensão sobre o seu papel político e muitas vezes reconhece atitudes que estão introjetadas na prática, mas que não condizem com os objetivos desta educação dialógica, transformadora, por isso vive da busca, pois sabe que é preciso reinventar-se a cada dia.

O educador, sendo um participante desta sociedade, não iria ser uma exceção. Traz para a sala de aula o peso ideológico desta sociedade. Ainda que o seu discurso seja democrático, sua prática continua sendo conservadora. A menos que haja uma transformação profunda, uma opção democrática radical, haverá uma oposição visível entre seu discurso e a sua prática. (...) O educador terá que aprender a não ser autoritário, assumindo, praticando para rever-se no seu autoritarismo. Aprenderá isto na prática refletida (práxis) com os alunos. É reconhecer-se como autoritário. Só a partir daí será possível, no exercício de uma prática democrática, superar esta alienação. (BARRETO, 1986, p. 13).

Segundo Freire (1974), sempre que o educador retiver fragmentos da ideologia burguesa, a educação libertadora será impossível. Assim, os educadores, reconhecendo suas contradições e incompletude, procuram reconstruir-se permanentemente. O conflito existente entre a prática e a concepção de educação por eles adotada, ou seja, o conflito teoria X prática, já representa um sinal de superação da consciência ingênua; caminham rumo à uma educação mais dialógica, criativa e coletiva.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de

forma cada vez mais metodicamente (sic) do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 34).

Segundo Freire (1996), uma das tarefas principais da prática educativa é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. A curiosidade como pergunta realizada verbalmente ou não, como algo que busca respostas, soluções. Assim, para os educadores, cada dia é um exercício de reconstruir sua prática em busca de uma postura mais criativa, dialógica, coletiva e popular.

Por fim, queremos dizer que não temos uma visão ingênua de que a educação de adultos sozinha transformará a sociedade, mas reafirmar a sua capacidade de contribuir com o processo de empoderamento daqueles excluídos socialmente. Ao discutirmos e buscarmos vivenciar a EJA à luz de Paulo Freire, estamos, também, reafirmando os princípios políticos da Educação Popular. “A Educação Popular é a prática educativa, que reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes.” (FREIRE, 1986, p. 28).

É este o compromisso da EJA à luz de Paulo Freire: continuar sendo um espaço de formação, criação, construção, um espaço de encontros humanos, encontro consigo mesmo e com o outro. Possui portas que se abrem para o mundo, que pode ser mais justo, mais humano, mais fraterno. Uma EJA que nos possibilita reinventarmo-nos ao mesmo tempo em que reinventamos o mundo.

Lembramos que “nosso tempo é este hoje em que já se encontra, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidades” (CORTELLA, 1998, p. 53).

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARRETO, José Carlos. *Educação na visão de Paulo Freire*. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, 1986.
- _____. *Um sonho que não serve ao sonhador*. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, [s.d].

- BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- CONNELL, R. W. *Pobreza e Educação*. In: GENTILE, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão*. 2. ed. Petropolis: Vozes, 1996.
- CORTELLA, Mário Sergio. A pedagogia da inclusão e a audácia da reinvenção do humano. *Revista de Educação AEC*, São Paulo n.77, p. 51-54, out. 1998.
- DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.
- DIAS, Romualdo. *Projeto Letraviva*. Campinas: SME/Letraviva, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. Porto, Portugal: Textos Marginais, 1974.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação : O sonho possível*. in BRANDÃO, Carlos Rodrigues. et.al. *Educador vida e morte*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. São Paulo Paz e Terra, 1996.
- _____. *Política e Educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Pedagogia da Tolerância*. (org.) Ana Maria Araújo Freire, São Paulo: UNESP, 2004.
- MARANHÃO, Helena Ponce. *O analfabeto e a sociedade letrada*. *Revista Alfabetização e Cidadania, RAAB*, nº1, out/1994.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história*. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.
- PEREIRA, Dulcinéia de F. Ferreira. *Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencantar a educação*. 2006. 205 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação , UNICAMP, São Paulo.
- SANTOS, Boaventura Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2000.

SEQÜESTRAR A EXPERIÊNCIA PARA FORJAR O TÉCNICO: UM ESTUDO SOBRE OS CENTROS FERROVIÁRIOS DE ENSINO E SELEÇÃO PROFISSIONAL

Maria Angela Borges Salvadori*

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

RESUMO

Este texto analisa os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional e investiga as razões pelas quais uma formação profissional antes mais espontânea, baseada em relacionamentos pessoais, foi substituída por outras lógicas, oriundas dos campos da psicologia, da ciência médica e da técnica. A hipótese central entende a criação dessas escolas como parte de um conjunto de medidas patronais que procuraram, a partir de meados dos anos 1920, tutelar diferentes categorias de trabalhadores e romper vínculos de solidariedade que implicavam o aprendizado de uma identidade ao lado do saber de ofício.

Palavras-chave: Educação profissional. História da Educação. Trabalhador Ferroviário.

KIDNAP THE EXPERIENCE TO FORGE THE TECHNICIAN: A STUDY ABOUT THE RAILWAY CENTERS AND PROFESSIONAL SELECTION

ABSTRACT

This text analyzes the Railway Centers of Education and Professional Selection and investigates the reasons why a more spontaneous professional formation, based on personal relationships, has been replaced by other reasoning, deriving from the fields of psychology, medical science and the technique. The central hypothesis understands the creation of these schools as part of a set of patronal measures that tried, from the mid 1920s, to tutor different categories of workers and to break bonds of solidarity that implied in the learning of an identity along with the job knowledge.

Keywords: Professional Education. History Education. Railway Worker.

* Doutora em Educação pela UNICAMP – Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. e-mail: mabsalvadori@usp.br

No início dos anos 1930 os processos de formação de trabalhadores ferroviários passaram por profunda mudança, a partir da criação, em diferentes cidades do estado de São Paulo, dos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional, instituições vinculadas ao IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho, inaugurado em 1931 – e às próprias companhias ferroviárias, especialmente a Companhia Paulista e a Sorocabana. A criação de tais escolas, em ambiente separado, pautadas por rigorosos processos de controle de ingresso dos candidatos e uso das chamadas séries metódicas para a organização das etapas da aprendizagem, representou, na fala de seus pioneiros, um esforço em dotar de critérios científicos os modos de seleção e formação de novas gerações de ferroviários, esforço que tinha no conceito de racionalização sua condição primeira e sua meta.

Este texto procura apresentar parte da história desses Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional, investigando as razões pelas quais uma formação profissional antes mais espontânea, ligada às tramas dos relacionamentos pessoais, foi substituída por outras lógicas, oriundas dos campos da psicologia, da psicometria, da ciência médica e da técnica. Sua hipótese central é a de que a criação dessas escolas foi parte de um conjunto de medidas patronais que procuraram, a partir de meados dos anos 1920, tutelar diferentes categorias de trabalhadores e romper vínculos de solidariedade e formação que implicavam o aprendizado de uma identidade ao lado do saber de ofício. Para desenvolvê-la, tomo como fontes documentais as revistas do IDORT, especialmente números publicados nas décadas de 1930 e 1940, os Boletins editados pelos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional na mesma periodização e algumas fotos esparsas, ora presentes nesses veículos citados, ora encontradas nas caixas que constituem um pequeno acervo sobre esses centros sob guarda do Museu Ferroviário de Jundiaí.

Procuo inserir a criação e o funcionamento desses Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional no âmbito de uma história social da educação e, neste sentido, valho-me especialmente da produção do historiador inglês Edward Palmer Thompson e do conceito de experiência por ele construído na análise da formação da classe operária na Inglaterra. Com essa discussão, inicio este artigo.

DIÁLOGOS THOMPSONIANOS COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Embora muito conhecido no campo dos estudos históricos, os trabalhos de Thompson demoraram a chegar ao âmbito da história da educação e não são muitos os pesquisadores da área que propõem um diálogo mais sistemático com sua obra. Alguns exemplos, contudo, comprovam a pertinência desta relação e seu caráter profícuo: Luciano Mendes de Faria Filho (2005) destaca a importância deste historiador em sua própria formação, seja pela via do compromisso do pesquisador com o seu tempo e com os “esquecidos”, compromissos que perpassam os escritos de Thompson, seja pela valorização do rigor metodológico que marca sua produção. Faria Filho trabalha, ainda, com a noção de experiência enquanto processo de auto-formação e, por fim, ressalta as contribuições de Thompson para o estudo da legislação educacional dele emprestando a proposta de que a lei, mais que instrumento de imposição de condutas, possa ser também “campo de expressão e construção das relações e lutas sociais” (FARIA FILHO, 2005, p. 253).

Outro exemplo são as reflexões de Marcus Aurélio Taborda (2008) referentes às noções thompsonianas de experiência e cultura com as quais opera para o estudo da história da educação, particularmente da educação física, no Brasil. Para Taborda, a proposta thompsoniana ajuda a refletir sobre os processos e as políticas de constituição de redes de instituições escolares, os sentidos sociais da escolarização e as lutas que perpassaram a consolidação da escola como instituição privilegiada de transmissão cultural (2008). Thompson se ocupou desses dois conceitos – cultura e experiência – ao longo de toda sua carreira, desde o momento de sua ruptura com o Partido Comunista, por ocasião da denúncia dos crimes do stalinismo em 1956, passando pela publicação inglesa de *The making of the English Working Class* (1963), pelas polêmicas amplamente conhecidas com Louis Althusser em *The Poverty of the Theory* (1978), lançada no Brasil em 1981, até as coletâneas mais recentes dos anos 1980 e início dos anos 1990, tal como a obra *Costumes em Comum*, publicada em 1991 na Inglaterra e em 1998 por aqui. Embora nessas obras o tema da educação não esteja explicitamente presente, elas ajudam a reflexão sobre o mesmo, posto permitirem múltiplas associações entre processos formativos e processos educativos à luz de uma reflexão sobre o conflito de classes.

Há, todavia, um texto no qual Thompson traz referências diretas à educação e à escola. Trata-se do artigo “Experiência e Educação”, datado originalmente de 1968 e posteriormente incluído na obra “Os Românticos” (2002), marcado por sua experiência como professor de adultos, ofício ao qual dedicou parte significativa do seu trabalho; é

marcado também pela idéia de que qualquer proposta de educação de adultos que desconsidere a experiência dos mesmos, como formação e auto-formação, está fadada ao fracasso: “o que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação” (THOMPSON, 2002, p.13). A seguir, por meio do uso de fontes literárias – os românticos do final do século XVIII –, Thompson pensa o aparecimento da escola moderna no momento mesmo em que as experiências populares de formação e auto-formação precisam ser apagadas. Ele recupera poetas românticos, em especial Wordsworth, para mostrar como, na Inglaterra do final do século XVIII, ainda havia espaço para a valorização de uma educação da vida, capaz de fazer dos iletrados homens tão bons ou melhores do que aqueles que freqüentavam as escolas e, depois, ao longo do século XIX – particularmente a partir da década de 1890 –, o modo como essa educação da vida foi posta de lado, ora como passado nostálgico e folclore, ora como inadequação e rudeza. Nessa passagem, o antigo paternalismo que marcava, de modo peculiar, as relações entre aristocracia e plebe com vistas a manter a cultura popular dentro de seus limites foi substituído por outro, “novo”, atento à periculosidade das classes populares, à disciplina social e à necessidade de sua recuperação moral; o analfabeto se torna um problema numa sociedade em que a escrita, mais que o costume, define as condutas. Sua tese é a de que cultura letrada se propaga na contramão da experiência dos trabalhadores:

(...) a educação se apresentava não apenas como uma baliza na direção de um universo mental novo e mais amplo, mas também como uma baliza para longe, para fora, do universo da experiência e no qual se funda a sensibilidade. Além do mais, na maior parte das áreas durante o século XIX, o universo instruído estava tão saturado de reações de classe que exigia uma rejeição e um desprezo vigorosos da linguagem, costumes e tradições da cultura popular tradicional. O homem trabalhador autodidata, que dedicava suas noites e seus domingos à busca do conhecimento, era também solicitado, a toda hora, a rejeitar todo o cabedal humano de sua infância e de seus companheiros trabalhadores como grosseiro, imoral, ignorante (THOMPSON, 2002, p. 32).

Essa oposição entre educação e experiência contribui para a reflexão acerca da implantação dos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional e permite pensar tais instituições como um instrumento tanto para o apagamento de antigas práticas de

formação, mais autônomas e mutualistas, quanto para sua legitimação a partir da construção de vínculos com o universo escolar em seu sentido mais restrito. O que antes era apreendido numa relação pessoal, afetiva, entre mestres e aprendizes, nos espaços da fábrica, da rua e do bairro, passa a ser aprendido por meio de procedimentos racionalmente organizados a serem seguidos pelos alunos, sob a vigilância de um instrutor.

AS ESCOLAS FERROVIÁRIAS (TENTATIVAS PARA O SEQÜESTRO DA EXPERIÊNCIA)

Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) foram criados a partir de 1930 com a finalidade de formar os trabalhadores da ferrovia, particularmente aqueles ligados às oficinas de reparo e manutenção dos trens. As primeiras experiências de formação profissional do ferroviário tiveram lugar na Oficina Mecânica instalada em prédio anexo ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1924, marcadas pela influência de uma geração de engenheiros da Escola Politécnica responsáveis pela divulgação de idéias *tayloristas* no Brasil. Inicialmente, jovens trabalhadores das ferrovias foram encaminhados para essa oficina e trabalharam com as séries metódicas ali implantadas pelo engenheiro Roberto Mange.

Os bons resultados do intento, na perspectiva de seus idealizadores, promoveram sua aproximação com as companhias ferroviárias, levando à instalação, em 1931, do primeiro Curso de Ferroviários da Companhia Sorocabana, abrangendo a formação de aprendizes ajustadores, torneiros frezadores, caldeireiros ferreiros e eletricitistas, com duração de quatro anos nos quais eram distribuídos, além das disciplinas específicas destinadas à instrução profissional, aulas de português, exercícios físicos e noções de higiene. Os trabalhos práticos eram orientados pelas “séries metódicas”, conjuntos de desenhos de peças e prescrições de atividades, organizados por gradação de dificuldades, que deveriam conduzir a ação do aluno. O pioneirismo da Sorocabana na organização dessas escolas rapidamente se alastrou por outras empresas ferroviárias e, em 1934, por meio do Decreto nº. 6.537, esses Centros Ferroviários passaram a contar com o apoio e o subsídio do governo do Estado de São Paulo; dois anos depois, já havia nove centros funcionando, respectivamente nas cidades de Sorocaba, Jundiaí, Campinas, Rio Claro, Araraquara, Bebedouro, Bauru, São Paulo e Pindamonhangaba (FEPASA, s/d).

As práticas educativas desses Centros permitem captar essa mudança de foco dos discursos e práticas sobre a educação popular tanto no que se refere à necessidade de formação para o trabalho quanto à ênfase nos métodos racionais e científicos como garantia de eficácia do processo educativo. Observa-se a construção de uma íntima relação entre fábrica, escola e laboratório (CARVALHO, 1998). Os ideólogos dessas instituições, inspirados pelos princípios da “organização metódica e racional do trabalho”, apontavam as diferenças entre elas e, por exemplo, o trabalho realizado pelos primeiros Liceus de Artes e Ofícios que as antecederam: estes ensinariam ofícios mais artesanais a partir de uma relação pessoal entre o mestre e o aprendiz; nos Centros Ferroviários de Seleção e Formação Profissional, pelo contrário, os alunos seriam escolhidos a partir de aptidões cientificamente medidas por exames psicotécnicos, médicos e psicológicos, e sua preparação para o trabalho industrial seria mediada, fundamentalmente, pela máquina.

A tentativa de compreender as práticas desses Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional requer, ainda, que sejam analisados outros dois aspectos: em primeiro lugar, é preciso considerar sua relação com o IDORT, Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo, criado em 1931, que reunia “grupos ligados aos diversos setores da ciência do trabalho, interessados na introdução de métodos racionais em todos os aspectos da atividade humana” (ANTONACCI, 1993, p. 115); em comum, a certeza de que os conhecimentos advindos da psicologia, da fisiologia, da higiene, da pedagogia e da psicométrica, entre outros, eram fundamentais para a legitimação e universalização deste projeto de racionalização. Neste sentido, os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional foram grandes laboratórios nos quais as verdades desta “ciência metódica” poderiam ser validadas. Essa empreitada, porém, possuía o seu reverso: os ferroviários, enquanto categoria profissional, compartilhavam uma tradição de luta, espírito corporativo e uma imagem da ferrovia enquanto símbolo do progresso e da integração da qual também se orgulhavam. Desde o final da década de 1910, vinham realizando uma série de paralisações que se intensificaram nos anos seguintes; parte significativa desses movimentos era uma resposta aos novos processos de racionalização (MOREIRA, 2008). De uma perspectiva mais ampla, as medidas de racionalização, que visavam despolitizar o espaço da fábrica por meio da exacerbação da técnica no processo de produção e do aniquilamento das relações de trabalho, vinham sendo adotadas desde os anos anteriores, como estratégia de enfraquecimento de movimentos sociais de trabalhadores organizados, no final dos anos 1910, pelas práticas

anarco-sindicalistas e, nos anos 1920, pelo Bloco Operário-Camponês e pelas pretensões legislativas do Partido Comunista (DE DECCA, 1983).

Estudar os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional significa, portanto, retomar a história social do trabalho no Brasil na medida em que tais escolas, divulgadoras dos processos de racionalização da produção, foram certamente uma resposta das empresas de transporte ferroviário à capacidade organizativa de seus trabalhadores e, neste sentido, usaram a bandeira da profissionalização em oposição à formação em serviço ou, como diziam seus idealizadores – particularmente os engenheiros Roberto Mange e Ítalo Bologna –, substituíram a instrução comum pela “instrução racional” (MANGE, 1932). Neste sentido, essa educação profissional era um esforço para a imposição de um esquecimento da identidade do trabalhador ferroviário, construída ao longo de décadas de luta; uma tentativa de supressão de outra memória, bem menos unitária e homogênea, ligada às lutas operárias, que deveria desaparecer diante de um novo cenário marcado pelo nacionalismo e pela proposta de regeneração do brasileiro por meio da tríade educação-trabalho-saúde. De acordo com Álvaro Tenca, médicos, engenheiros, industriais, professores e outros profissionais idortianos redesenharam “a nova sociedade brasileira do mundo urbano-industrial, rearticulando eugenia, ensino e trabalho num todo homogêneo, normativo e disciplinador do universo social” (TENCA, 2006, p. 31).

Olhar para as práticas desses Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional implica considerar as especificidades desta escola que, claramente, não se confundia com as demais – outros eram os objetivos, conteúdos e organização curricular –, mas chamava para si procedimentos que estavam vinculados claramente à cultura escolar naquele período: organização de classes homogêneas, seleção de alunos, orientação vocacional, seriação, exames, crença no papel regenerador da educação, vinculação entre escola, educação, higiene e saúde como vetores para a construção da nação e adoção de uma pedagogia científica. Mesmo a possibilidade de concorrer a uma vaga nos Centros estava condicionada à conclusão do ensino primário de quatro anos, cujo diploma era exigido. Simultaneamente, os Centros eram também fábricas nas quais os alunos, enquanto aprendiam, produziam peças que eram efetivamente utilizadas na ferrovia e nas quais os símbolos do trabalho fabril eram bastante evidentes: as máquinas, os uniformes de trabalho, os logotipos das companhias, a distribuição dos espaços, entre outros.



Figuras 1 e 2: alunos do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional criado junto à Companhia Paulista de Estradas de Ferro, em Jundiaí, SP, c. 1940. Acervo do Museu Ferroviário de Jundiaí.

OS PROCESSOS DE SELEÇÃO DE ALUNOS

Na experiência de seleção de futuros alunos nos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional, a psicologia e a psicometria promoveram uma leitura da juventude que buscava individualizar a experiência e desqualificar o sujeito a partir de sua sujeição a todo um sistema de classificação cujos critérios lhe eram exteriores ou alheios. Nota-se a valorização do diagnóstico do especialista – médico, psicólogo, engenheiro – nos processos de recrutamento de futuros alunos em detrimento da vontade do sujeito, de sua escolha, o que significa pensar em estratégias de poder muito próprias à modernidade que, pautadas por um padrão iluminista de ciência e de racionalidade, justificam-se e ganham legitimidade. Assim, o princípio dessa nova formação era o apagamento da condição do trabalhador ferroviário em relação ao seu pertencimento a um grupo e um esforço por dar-lhe uma nova identidade vinculada antes a atributos e habilidades individuais – dimensão do tórax, habilidades motoras, acuidade visual, rapidez de gestos, aspectos do desenvolvimento mental e emotivo, desenvoltura no tratamento com as séries metódicas – do que a uma experiência social compartilhada. Esta característica estava presente desde os processos iniciais de escolha dos futuros alunos até os cursos de aperfeiçoamento mantidos pela instituição.

Esta perspectiva fica bastante clara nas falas daqueles que defendem a seleção e a orientação profissional como garantias para a felicidade do indivíduo, da família e da pátria. É o que se vê, por exemplo, em artigo publicado em 1934 na Revista de Educação, escrito pela professora Juventina Santana, do Instituto Caetano de Campos, discutindo a validade dos exames psicológicos e médicos para impedir que os jovens se tornassem tanto “perigo social” quanto prejudiciais a si mesmos. Segundo ela, os testes

oriundos da psicologia experimental permitiam a verificação objetiva de capacidades e aptidões, evitando que, no futuro, o adulto trocasse constantemente de profissão ou fosse “desencorajado por fracassos sucessivos” provocados pela escolha de uma profissão cujas exigências estariam para além de suas capacidades. Os testes de inteligência levariam, com segurança, à determinação da duração da vida escolar do aluno e da modalidade educacional para a qual deveria ser encaminhado. Aliado ao exame psicológico, o exame médico permite obter informações para a orientação e escolha profissional relativas à adequação física e fisiológica do indivíduo à profissão pretendida. Por último, Juventina trata das questões relativas à “higiene mental”:

Comumente, vemos indivíduos revoltados contra seu mister do qual se desgostam por não terem eles próprios, ou seus pais ou responsáveis pela sua educação ou orientação, obedecido às suas tendências naturais. Dado o choque entre as aptidões do indivíduo e o trabalho que exerce e que não pode abandonar, por não possuir outro meio de vida, o seu temperamento vai se tornando irascível. Isto faz com que a pessoa caminhe a passos largos para o esgotamento nervoso que, num crescendo, lhe acarretará a ruína orgânica e malefícios para a família, chegando mesmo a levá-lo à psicopatia declarada. É este um dos pontos em que a Orientação Profissional tem entrelaçamento íntimo com a Higiene Mental. A Orientação Profissional visa, portanto, robustecer as funções psíquicas antes que arruiná-las. Com a higidez psíquica vem a higidez corporal, uma na dependência da outra. Um erro na escolha da profissão pode, muitas vezes, conduzir o indivíduo ao crime, freqüentemente através da vadiagem (SANTANA, 1934, p. 56).

Assim, a psicologia, a medicina e a higiene aparecem como saberes capazes de explicar cientificamente, de modo neutro, imparcial e inquestionável, portanto, os conflitos sociais; elas transformam o sentido da vontade: a resistência, via rebeldia e recusa, deixa de ser expressão de uma escolha, deixa de ser possibilidade de conduzir-se como sujeito e passa a ser resultado, inaptidão. O problema social não era mais “caso de polícia” e, sim, de saúde pública. Era esse também o teor de outros textos publicados na Revista de Educação: Aristides Ricardo, em 1939, criticava o ingresso numa profissão feito a partir da “influência”, sempre considerada perversa, de pais e/ou amigos movidos por fatores emotivos. Tal escolha deveria ser feita, antes, por medidas objetivas que considerassem as aptidões naturais demonstradas pelas crianças e adolescentes

(RICARDO, 1939); Frontino Brasil, diretor de escola pública em Sorocaba, escrevia sobre uma “nova era, cheia de paz” que estaria à espera dos “nossos obreiros ora sacudidos por constantes agitações cujos prejuízos fácil é aquilatar”, desde que obedecidos os critérios de organização racional do trabalho que começavam pela seleção racional do futuro operário (BRASIL, 1939).

Estes pressupostos foram amplamente utilizados nos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional do Estado de São Paulo, que possuíam seções e departamentos específicos de psicometria e medicina; por várias vezes, aparecem como temas de publicações endógenas e/ou partes de balanços e relatórios das diferentes companhias ferroviárias paulistas. Em 1942, por exemplo, o Boletim nº. 10 do CFESP apresenta o trabalho da professora Lourdes de Campos Viégas sobre medidas antropométricas e índices de robustez, elaborado na Seção de Psicotécnica juntamente com a inspetoria médica. A professora inicia seu estudo explicando que o ingresso de alunos estava condicionado à idade – entre 14 e 16 anos – e à aprovação nas quatro etapas do processo seletivo: prova de conhecimentos gerais, exame médico, provas psicotécnicas de aptidão e verificações “caracteriológicas e sociais” (VIÉGAS, 1942, p. 3). Seu objetivo específico, contudo, é determinar um padrão antropométrico e fixar um índice de robustez adequado ao futuro trabalhador ferroviário e, para isso, a autora opera com as variáveis idade, altura, peso e perímetro do tórax, tecendo comparações entre os padrões dos candidatos que se apresentam aos CFESP e jovens de outras partes do mundo, especificamente Bélgica, França, Suécia, América do Norte e Lisboa (sic). Segundo Viégas, as condicionantes relativas ao clima, à raça e às “próprias diferenças de ordem social” não impediam a criação de índices mais gerais a serem utilizados para a inclusão ou rejeição de um candidato. Para as medidas antropométricas, eram estabelecidas cinco categorias: normal ou média, de transição superior ou inferior e extremas (excepcionais superior ou inferior) (VIÉGAS, 1942, p. 22). No caso da definição do padrão de robustez, havia uma discussão sobre o “índice de Pignet”, calculado pela fórmula “altura - peso + perímetro torácico”, e o “índice ponderal”, para o qual era preciso “extrair a raiz cúbica do peso para transformá-la em valor comparável à altura”. Como se vê, parte do processo de seleção dos futuros alunos, depois trabalhadores, passava pela submissão a instrumentos de medição que incidiam sobre o corpo, determinando-lhe padrões de normalidade a partir da ordenação de saberes técnicos que, evidentemente, eram estranhos aos próprios jovens (FOUCAULT, 1999).

O Serviço de Psicotécnica do CFESP trabalhava com uma grande quantidade de testes ligados à inteligência, memória, percepção de formas, senso técnico, acuidade dos sentidos, habilidades, coordenação e orientação dos movimentos, entre outros, a partir dos quais era estabelecido o perfil psicotécnico do aluno, com a atribuição de notas que variavam de zero a dez. As fichas gerais dos alunos continham ainda um “resumo da ficha médica” e da “ficha social”, com informações sobre os pais e espaços para outras observações. Ítalo Bologna, inclusive, ao falar sobre o trabalho de seleção de jovens no CFESP, resalta a importância dessa “investigação social” assimilando um vocabulário muito próximo àquele usado pela polícia e indicando uma criminalização das classes populares (BOLOGNA, 1942).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desses CFESP se desdobrou em uma série de iniciativas: no início dos anos 1940, eles foram substituídos pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e, de lá para cá, muitas são as propostas de educação promovidas pelas empresas e suas organizações, vínculos entre passado e presente que indicam a relevância e a contemporaneidade dessa temática.

Na compreensão dessas permanências e mudanças, valho-me novamente do argumento de Thompson: o empenho em garantir a formação de trabalhadores dentro de moldes bem técnicos e específicos pode significar mais que o referendo constante da memória e da proposta do vencedor; talvez represente, antes, uma tradição de luta e resistência constante, astúcias dos vencidos diante de estratégias constantemente renovadas.

Por fim, gostaria de retomar aqui uma fala do filósofo Walter Benjamin sobre a noção de experiência, em 1913. Benjamin, nascido em 1892, ainda bem jovem afirmava que a experiência era uma “máscara do adulto”, “inexpressiva”, “impenetrável”, sempre a mesma; dizia, no mesmo texto, que dois tipos de pedagogos se debruçam sobre os jovens: uns, cheios de experiência, complacentemente esperavam que os arroubos juvenis fossem aniquilados pelas responsabilidades impostas pela vida adulta; outros, ainda mais cruéis, “querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida” (BENJAMIN, 2002, p. 22). Nos anos 1930, a proposta de formação profissional conduzida pelo CFESP pareceu aproximar-se mais desta segunda opção. Mas os ecos da rebeldia ainda podem ser ouvidos.

REFERÊNCIAS

- ANTONACCI, Maria Antonieta Martinez. *A vitória da razão (?) O IDORT e a sociedade paulista*. São Paulo: marco Zero, 1993.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34: 2002.
- BOLOGNA, Ítalo. O fator humano nas estradas de ferro. São Paulo: Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, 1942 (Publicação n.º 11).
- BRASIL, Frontino. Em torno do Ensino Profissional. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, 1939, vols. XXIII a XXVI, p. 38-41).
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.
- DE DECCA, Edgar Salvadori. A ciência da produção: fábrica despolitizada. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n.º 06, setembro 1983, p. 47-79.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In. FARIA FILGO, Luciano Mendes de (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 239-256.
- FEPASA (Diretoria de Recursos Humanos). *A ferrovia no Estado de São Paulo e a capacitação profissional, 1930-1980*. São Paulo: FEPASA, s/d.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- MANGE, Roberto. Ensino profissional racional no Curso de Ferroviários da Escola Profissional de Sorocaba e Estrada de Ferro Sorocabana. *Revista IDORT*, São Paulo, anno I, número 1, janeiro de 1932, p. 16-38.
- MOREIRA, Maria de Fátima Salum. *Ferroviários, trabalho e poder*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.
- RICARDO, Aristides. Seleção profissional. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, 1939, vols. XXIII a XXVI, p. 25-37).
- SANTANA, Juventina. A orientação profissional e o que neste sentido tem feito o Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto Caetano de Campos, em São Paulo. *Revista de Educação*, São Paulo, Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, vol. VI, junho 1934, p. 51 a 69.
- TABORDA, Marcus Aurélio. *Thompson e Gramsci: contribuições para a escrita da história da educação*. In. VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 2008,

Cidade do Porto. Anais do VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 2008. Disponível em <HTTP://web.lettras.up.pt/clbheporto/autores>.

TENCA, Álvaro. *Senhores dos Trilhos*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

THOMPSON, E. P. Educação e experiência. In. _____. *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIÉGAS, Lourdes de Campos. Medidas antropométricas e índices de robustez. São Paulo, *Pesquisas*, CFESP, Secção de Psicotécnica em colaboração com a Inspetoria Médica, 1942, n.º 2, p. 3-23.

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO OBJETO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Juliana Rink*

Centro Universitário Padre Anchieta
Grupo FORMAR - Ciências/ FE/ Unicamp

RESUMO

O presente artigo pretende recuperar as origens da Educação Ambiental (EA) a partir do movimento ambientalista moderno, ocorrido na segunda metade do século XX, enfatizando a trajetória da sua consolidação no Brasil, desde as primeiras legislações até a criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Tal delineamento está imbricado nas políticas públicas de meio ambiente e de educação nacionais, setores que hoje são condutores da gestão da EA no Brasil. Ao traçar tais caminhos, o trabalho apresenta elementos essenciais para refletir a EA enquanto objeto de política pública e sobre a inserção de sua prática efetiva no sistema educacional formal e não-formal brasileiro.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Movimento Ambientalista. Políticas Públicas. Legislação.

TRAJECTORY OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AS AN OBJECT OF PUBLIC POLICY IN BRAZIL

ABSTRACT

This paper intends to recover the origins of Environmental Education (EE) from the modern environmental movement, occurred in the second half of the twentieth century; emphasizing the history of its consolidation in Brazil from the first laws until the creation of the National Environmental Education Policy. This design is intertwined in environmental and national

* Mestre em Educação- UNICAMP e docente no Centro Universitário Padre Anchieta. e-mail: julianarink@ig.com.br

education public policies, sectors that are today management conductors of EE in Brazil. Mapping these pathways, this work presents essential elements to reflect the EE as an object of public policy and the inclusion of its effective practice in the formal and non-formal Brazilian educational system.

Keywords: Environmental Education. Environmental Movement. Public Policies. Legislation.

INTRODUÇÃO

Os problemas ambientais aliados à reflexão acerca das relações econômicas e culturais entre o homem e a natureza estão cada vez mais presentes nas discussões internacionais e nacionais sobre o meio ambiente. A inclusão de valores para a sociedade passa a ser uma prioridade, fazendo-se necessário uma transformação nos princípios éticos que orientam as decisões políticas, principalmente no que se refere à educação para a cidadania, da qual respeito e solidariedade fazem parte. Nessa visão, o ser humano se percebe como um elemento inserido em um todo maior, o que pode levar a uma atitude de respeito ante os sistemas vivos existentes (CAPRA, 1989).

Diante de tal situação, a Educação Ambiental (EA) torna-se elemento chave da transformação social na busca pela sustentabilidade e, conforme Leff (2001), deve estar presente em todos os espaços educativos de forma interdisciplinar, transversal e holística. Portanto, a incorporação da EA às políticas públicas, projetos e movimentos sociais nos mostra sua crescente valorização perante a crise ambiental na qual nos encontramos. Assim, tal cenário nos aponta para a necessidade de voltarmos nossos olhares para a trajetória e institucionalização da EA como objeto de políticas públicas em nosso país, para que possamos investigar e analisar a efetiva inserção da mesma em nosso sistema educacional.

O MOVIMENTO AMBIENTALISTA E AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As três últimas décadas nos mostram quão pode ser imprevisível o rumo dos futuros acontecimentos da vida moderna. Mudanças de caráter social, político e econômico transformaram períodos sem que tivessem sido previstas – a queda do regime soviético e a crise do petróleo são apenas alguns exemplos.

Ao voltarmos nosso olhar para as polêmicas questões ecológicas, a preocupação com o equilíbrio entre homem e meio ambiente assume proporções internacionais no contexto do pós-guerra, durante a década de 1950. Ao “migrar” do vocabulário científico, a ecologia associa-se a movimentos e práticas sociais, ganhando adeptos na crítica ao industrialismo e à sociedade de consumo. A ecologia já não é mais a mesma ecologia dos biólogos, passando a integrar um campo de preocupações e ações sociais (CARVALHO, 2004). Num mundo polarizado pela Guerra Fria, as reflexões acerca das relações entre o homem e demais elementos da natureza passam a ser veementemente discutidas, aliadas a um sentimento de incerteza quanto ao futuro. A Organização das Nações Unidas, preocupada com a necessidade dos recursos naturais, elegeu o fornecimento de alimentos como uma de suas prioridades. Os economistas e cientistas atribuíam à má gestão dos recursos e ao crescimento populacional as causas da crise alimentícia. Surgem, assim, os personagens denominados por McCormick (1995) de “neo-malthusianos”: Fairfield Osborn, em *The Limits of the Earth* (1951), e John Boyd Orr, em *The White Man's Dilemma: Food and the Future* (1953), ilustram a preocupação desses autores em relacionar o aumento da população com a dependência dos recursos (McCORMICK, 1992a, p. 47).

Contudo, será em algum momento no final da década de 1950 e no início dos anos 60 que o ambientalismo irá se configurar como um novo movimento de protesto, baseado nas preocupações com o estado do ambiente e com as atitudes humanas em relação ao planeta (McCormick, 1992b). Nesse momento, a crise ambiental não era mais silenciosa e havia ganhado um novo movimento de massas e um caminho rumo às agendas das políticas públicas. De certo modo, o ambientalismo sobrepujava o mundo natural, questionando até mesmo a essência capitalista. O interesse pela problemática aumentou, gerando um debate controverso sobre várias questões, que variavam desde o uso de pesticidas até o crescimento demográfico.

Obras como *The silent spring*, de Rachel Carson (1962), *Antes que a natureza morra*, de Jean Dorst (1965) e *The tragedy of commons*, de Garrett Hardin (1968), foram marcos literários importantes da época e que, grosso modo, alcançam grande repercussão na comunidade internacional, incentivando a população a tomar uma posição diante da crise ambiental. Aliada a isso, a ocorrência de eventos catastróficos – cobertos com detalhes pela mídia da época – contribuiu para o aumento do debate em torno da problemática, tais como o teste com a bomba de hidrogênio BRAVO, realizado no Atol de Bikini, e a intoxicação causada pelo despejo de mercúrio na Baía de

Minamata, Japão. Além desses, inúmeros acontecimentos da época mostraram a incapacidade dos governos em gerenciar os problemas ambientais (McCORMICK, 1992). O encalhe do Petroleiro Torrey Canyon entre a zona costeira britânica e francesa, por exemplo, não só desestabilizou os ecossistemas costeiros da região, como também as relações internacionais: cientistas suecos afirmavam que as chuvas ácidas, que resultaram na morte de milhares de organismos nos lagos de seu país, eram conseqüências diretas da poluição advinda dos desastres ecológicos da Europa Ocidental.

Desse modo, dotado de uma visão mais abrangente, o movimento ambientalista dos anos 50-60 recebeu apoio da sociedade e tornou-se capaz de exercer pressão sobre o segmento político. Nos países onde o movimento ambientalista se fortalecia com o apoio dos grupos organizados, a classe política sentia-se forçada a assumir as suas responsabilidades na formulação de leis e políticas públicas que garantissem a salvaguarda dos recursos naturais e da qualidade de vida e saúde populacional.

Assim, tendo sido cunhada a partir dos dilemas políticos e do contexto sociocultural, podemos afirmar que a Educação Ambiental (EA) surge como fruto do movimento ambientalista pós-Segunda Guerra Mundial, na segunda metade do século XX. O ambientalismo foi fortemente influenciado pelos modelos de desenvolvimento neoliberais e pelo fortalecimento da industrialização, que passou a apropriar-se cada vez mais dos recursos naturais existentes (MEDINA, 1997). Tal aceleração no processo de destruição da natureza mobilizou importante parcela da sociedade em prol da conservação ambiental, e é nesse cenário que surgiram os debates iniciais sobre a questão, tendo o primeiro ocorrido em 1972, em Estocolmo, durante a Conferência da ONU¹ sobre o Ambiente Humano, da qual resultou o reconhecimento da EA como elemento crítico contra a crise ambiental no mundo, emergindo como estratégia para mudança de comportamentos, atitudes e valores éticos, democráticos e humanistas, em função de um novo paradigma pautado no desenvolvimento sustentável e na qualidade de vida das gerações atuais e futuras.

A partir de tal contexto, Leff (2001) defende que a EA adquire uma abrangência maior no âmbito filosófico e político, já que a mesma passa a possuir sentido estratégico na condução do processo de transição para uma sociedade sustentável, uma vez que se trata de um processo histórico que reclama o compromisso do Estado e da cidadania para elaborar projetos nacionais, regionais e locais. Para o autor, a EA se faz valer dos mais diversos

¹ Organização das Nações Unidas.

documentos produzidos no âmbito internacional e tenta, a partir desses pressupostos, delinear uma trajetória prática que, dependendo do grupo social que a concebe e a realiza, não é neutra. Assim, EA é ideológica e, conseqüentemente, não é neutra, descontextualizada, ou acrítica; a abordagem deve ser a mais ampla e relacional possível, considerando as problemáticas globais, suas inter-relações, o diálogo e a cooperação social e outras relações que promovam a construção de novas formas de pensar e agir dos cidadãos entre si e com a natureza.

Cinco anos após da Conferência de Estocolmo, a UNESCO promoveu em Tbilisi, ex-URSS, a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Considerada um marco histórico, dela resultaram objetivos, estratégias e princípios para a EA, então definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática de educação orientada para a resolução dos problemas ambientais, por meio de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável, de cada indivíduo e da coletividade, que deve estar presente em todos os setores da sociedade civil e do poder público (BRASIL, 1997), definição adotada pelo Brasil e pela maioria dos países até os dias de hoje.

A partir dela, várias conferências e encontros internacionais foram realizados, sempre enfocando a importância do processo educativo para a atuação crítica – individual ou coletiva – no meio no qual estamos inseridos. Tal mobilização mundial estimulou também a realização de outras conferências e seminários nacionais, além da adoção de políticas integradoras da EA às ações do governo. Contudo, apesar de aparecer na legislação brasileira a partir de 1973, como será discutido posteriormente no presente artigo, é principalmente nas décadas de 80 e 90 que a EA avança e se torna conhecida no país.

Assim, tanto a Educação Ambiental quanto o meio ambiente tornaram-se temas essenciais nas discussões da relação entre o homem e os demais elementos do ambiente e, com o surgimento de demandas organizadas, o Estado passa a incorporá-los em seu plano de governo. Além disso, embora não seja o alvo do presente trabalho, é importante lembrar que a introdução da EA no sistema educativo² “exige um novo modelo de professor, no qual a formação será a chave para a mudança que se propõe, como pela necessidade de que sejam agentes transformadores de sua própria prática” (MEDINA; SANTOS, 2003, p.13). Também é importante ressaltar que a EA, ao se valorizar como saber holístico que atravessa todos os saberes e dialoga com eles (LEFF, 2001), ganha um espaço crescente dentro das pesquisas

² Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999.

acadêmicas, nos cursos que formam profissionais que atuam direta ou indiretamente como educadores ambientais e também nas políticas públicas.

CONSTRUINDO A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Pretende-se aqui fazer um breve panorama histórico sobre a introdução da EA como política pública no Brasil, a partir da Conferência de Estocolmo. No conceito de políticas públicas estão incluídos: as leis e regulamentos, os atos de participação política, a implementação de programas governamentais ou ainda a participação em manifestações públicas.

Ao considerar as políticas públicas como frutos da ação humana, desenvolvidos por meio de um sistema de representações sociais, Ruas (1998) as demarca como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relação de poder, destinando-se tanto à resolução de conflitos quanto aos bens públicos, possuindo caráter imperativo, que resulta em decisões investidas de autoridade do poder público. O que origina as políticas públicas são as demandas/reivindicações da sociedade por acesso a um bem de serviço, proveniente de diversos sistemas políticos, econômicos e sociais.

Desse modo, as políticas públicas são implementadas, desativadas ou reformuladas com base nas demandas sociais. As demandas novas são resultantes do aparecimento de novos problemas ou de novos atores que passam a pressionar o sistema político. Nesta situação, enquadra-se a questão ambiental e, especificamente, a EA, que passou a se constituir em uma nova institucionalidade, reunindo atores sociais e políticos específicos, que solicitam do Estado apoio e suporte para processar essa nova demanda (RUAS, op. cit.).

No Brasil, antes mesmo da Conferência de Estocolmo já havia, por parte de autoridades do governo, uma preocupação com as questões ambientais. Essa informação pode ser comprovada pelo conteúdo da Exposição de Motivos - EM N100/71 - assinada pelo então Presidente do Conselho de Segurança Nacional (CSN), General João Baptista de Oliveira Figueiredo, na qual recomendava ao Presidente da República a criação de uma agência especializada em questões ambientais.

Todavia, como citado anteriormente, na Conferência de Estocolmo o Brasil integrou o conjunto de países em desenvolvimento que viam no aumento das limitações de exploração ambiental uma grave interferência nos projetos de desenvolvimento. Tais restrições eram conflitantes com as estratégias de desenvolvimento vinculadas à

implementação de fábricas petroquímicas e à instauração de projetos energéticos-minerais, coincidentes com o período de auge econômico do país (JACOBI, 2000).

Assim, a EA surge como objeto de políticas públicas no Brasil em 1973, após a Conferência de Estocolmo, devido às iniciativas das Nações Unidas para inserção da temática nas agendas dos governos. É nesse contexto que foi criada a SEMA (Secretaria Especial de Meio Ambiente) no poder Executivo, cuja parte das atribuições seria o “esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente” (BRASIL, 1973), sendo responsável pela capacitação inicial de recursos humanos e sensibilização inicial da sociedade para a problemática ambiental. Tal iniciativa do Poder Executivo foi apoiada posteriormente pela Política Nacional de Meio Ambiente (Lei nº. 6.938/81), que estabeleceu no âmbito legislativo a importância de incluir a EA em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, a fim de capacitá-la para participação efetiva na defesa do meio ambiente (BRASIL, 2003). Assim, para que a EA se constituísse como política pública, foi necessário atribuir-lhe a esfera do ensino formal – pautada nos sistemas de ensino vinculados ao Ministério da Educação – e a do ensino não-formal – tratada pelas ações do Ministério do Meio Ambiente que se destinariam às parcelas sociais que não se encontram na escola.

Mas foi na década de 90 que a EA se tornou presente de forma efetiva em nosso país. Várias ações em EA desenvolvidas pela sociedade e por instituições públicas receberam aportes financeiros do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA), criado pela Lei nº. 7.797/89 e que já apoiou mais de 300 projetos de EA que representam quase 30% do total de projetos financiados por esse fundo. Outro passo importante para a consolidação da EA como setor específico de política pública no Brasil foi sediar a II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO-92). A Comissão Interministerial Brasileira para a preparação do evento considerou que o meio ambiente deveria ser um setor específico de política pública e a EA um dos instrumentos da política ambiental brasileira. Na ocasião foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e, em julho do mesmo ano, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), órgão executivo do MMA, que instituiu os Núcleos de Educação Ambiental (NEAs) em todas as Superintendências Estaduais, visando operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental na esfera estadual. Em função dos compromissos internacionais assumidos com a RIO-92, criou-se, em dezembro de 1994, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), compartilhado pelo então Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos

Hídricos e da Amazônia Legal (atual MMA) e pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), com parceria dos ministérios da Cultura e da Ciência e Tecnologia. O PRONEA teve suas ações voltadas ao sistema de ensino e à gestão ambiental e, embora tenha envolvido outras entidades públicas e privadas do país, o programa previu como metas a capacitação de gestores e educadores, o desenvolvimento de ações educativas e o desenvolvimento de instrumentos e metodologias para efetivação da EA no país. (BRASIL, 2003).

Em 1995, houve a criação da Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA). Em 1996, foram incluídas no Plano Plurianual para 1996-1999 ações relativas à “promoção da educação ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentável de recursos naturais”, embora não se tenha determinado seu correspondente vínculo institucional. (BRASIL, 2003).

Em 1997, após dois anos de debates, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, sendo um deles a participação da escola na elaboração do seu projeto educativo. Também em 1997, foi realizada a 1ª Conferência de Educação Ambiental, em Brasília, que produziu a “Carta de Brasília para a Educação Ambiental”, inserindo a EA em cinco áreas temáticas: ensino formal, gestão ambiental, políticas públicas, ética/cidadania e informação/comunicação.

A Diretoria de Educação Ambiental do MMA foi criada em 1999 e, em abril do mesmo ano, foi aprovada a Lei nº. 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. Um ano depois, a EA foi integrada ao Plano Plurianual do Governo para 2000-2003, agora institucionalmente vinculada ao Ministério do Meio Ambiente.

Em junho de 2002, a Lei nº. 9.795/99 foi regulamentada pelo Decreto nº. 4.281, que define, entre outras coisas, a composição e as competências do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, e assim as equipes do MMA e do MEC passam a trabalhar em ações conjuntas na articulação e no enraizamento da EA nos três níveis de governo. O processo de discussão contou com consultas diretas aos Estados e instituições representados na Câmara Técnica, além de consultas via e-mail a todas as Secretarias Estaduais de Educação. Em 2003, na elaboração do Plano Plurianual para 2004-2007, o MEC também passa a receber recursos financeiros da União para desenvolver ações de apoio à EA nas escolas públicas.

Assim, esse breve histórico nos leva a perceber que a trajetória em direção da criação da PNEA durou mais de 20 anos e, por isso, faz-se necessário reconhecer a concepção de educação ambiental que foi apropriada pela mesma. Em seu artigo primeiro, a EA é definida como processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade possam construir valores sociais, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, essencial à manutenção da qualidade de vida e sustentabilidade. Enfatiza, em seu artigo segundo, a questão da interdisciplinaridade da educação ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, que deverá estar presente de forma articulada em todos os níveis de ensino, formal ou não-formal, além de reforçar o aspecto de sua implementação de modo coletivo, objetivos básicos e estratégias. Em junho de 2002, a Lei nº. 9.795/99 foi regulamentada pelo Decreto nº. 4.281, que define a composição e as competências do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental a partir das equipes dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EA se apresentou como uma política pública no Brasil tendo o objetivo de regulamentar e gerir a educação e a sociedade com relação ao meio ambiente. Recuperar uma breve trajetória da consolidação da EA no Brasil nos leva a encontrá-la nos dias atuais como uma política pública, objetivando regulamentar a gestão da educação e da sociedade com relação ao meio ambiente. O MEC e o MMA, em consonância com a PNEA, passam a promover propostas metodologicamente articuladas, com o objetivo (ao menos no plano das intenções) de inserir a EA no cotidiano da educação pública em todos os níveis de ensino.

Todavia, em vista da amplitude que dimensiona a problemática, questionamentos devem ser feitos: não seria a inserção da EA uma tentativa de preencher lacunas presentes na educação? Ou ainda, qual será a educação ambiental regulada e promovida pelas entrelinhas existentes nos programas e políticas atuais e futuros?

Os educadores ambientais argumentam que a introdução da EA no âmbito das questões educativas não pretendeu criar nova dimensão para a educação, mas sim aplicar seus princípios na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando a mesma afirma que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e

nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, documento que propõe como norteadores das ações pedagógicas da escola, entre outros, os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum (CARVALHO, 2002). Mas, mesmo assim, apesar dos esforços dos governos, a EA não se efetivou como prática efetiva em nosso sistema educacional. As lacunas pedagógicas, a formação deficiente dos educadores ambientais e a dificuldade de trabalhar com a transversalidade da questão ambiental dentro de um currículo segmentado vão além da simples existência de um conjunto de leis e diretrizes que, embora importantes, regulamentem a EA nos segmentos da educação formal e não-formal brasileiras.

Ao tecermos tais reflexões sobre a EA como política pública, educação e movimento social, torna-se essencial refletir sobre o papel do Estado e seu diálogo com os diferentes sujeitos recrutados para integrar essa política, além da participação das instituições e órgãos regulamentadores como executores de políticas afirmativas de mudanças sociais, a fim de promovermos um debate fecundo acerca das efetivas inserções da EA como objeto de políticas públicas no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999.*

BRASIL. *Decreto nº 73.030, de 30 de outubro de 1973.* Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1998.

BRASIL/MMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. *Educação Ambiental: as grandes orientações da conferência de Tbilisi.* Brasília: IBAMA, 1997.

BRASIL/MMA. Relatório do Levantamento Nacional de Projetos de Educação Ambiental, *I Conferência Nacional de Educação Ambiental*, Brasília, 1997.

BRASIL/MEC. *Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental.* Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL/MEC. *A implantação da educação ambiental no Brasil.* Brasília: MEC/CEA, 1998

BRASIL/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Saúde*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL/MMA/MEC. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Brasília: MMA,

**A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E A CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS
PARA A CIÊNCIA NO BRASIL. NEXOS DE UMA INVESTIGAÇÃO
PRELIMINAR.
(1948-1968)**

Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho*
Museu Histórico Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

RESUMO

O artigo indaga sobre a participação da Universidade de São Paulo (USP) na formulação da política científica que se constituiu no Brasil entre as décadas de 1950 e 1970. Analisa a presença da *Fundação Rockefeller* como umas forças modeladoras das concepções de ciência presentes na comunidade científica brasileira com repercussões nesse processo. Argumenta também que a *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência* (SBPC) tornou-se o fórum no interior do qual se manifestaram a presença da Universidade de São Paulo e da própria *Fundação Rockefeller*.

Palavras-chave: História da Universidade de São Paulo, Política Científica, *Fundação Rockefeller*

**THE UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO AND THE CONSTITUTION THE
POLITICS FOR THE SCIENCE IN BRAZIL.
NEXUS OF A PRELIMINARY INVESTIGATION
(1948-1968)**

ABSTRACT

The paper argues that *Rockefeller's Foundation* and Universidade de São Paulo (USP) can made seen like components of Brazilian's Scientific Policy by action of the scientific community. The *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência* (SBPC)

* Doutora em História Social (FFLCH-USP), pesquisadora do Museu Histórico da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (MH-FMUSP) e autora de *Norte-americanos no Brasil* (FAPESP/Autores Associados) e *Elites em Negociação* (Edusf), entre outras obras no campo da história do ensino superior e da pesquisa científica no Brasil. e-mail:mgscmarinho@terra.com.br

was the major institution that supports and location the Brazilian's leadership of science and several presidents e vice-presidents was *Rockefeller's* fellowships and research at USP.

Keywords : *Rockefeller Foundation*, Brazilian's Scientific Policy, History of Universidade de São Paulo

1. INTRODUÇÃO AO TEMA

O processo de constituição de políticas científicas nacionais tem sido objeto de análise do campo disciplinar que se constituiu após a Segunda Guerra Mundial, em torno da área denominada *Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia*. No Brasil, esse campo de estudos tem recebido contribuições de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação que dedicam parte de seu esforço acadêmico na construção de interpretações acerca de componentes sociais que permitem o desenvolvimento científico e tecnológico sob circunstâncias históricas específicas¹.

O artigo aqui apresentado segue nessa direção e é resultado de investigação, ainda preliminar, que pretende analisar correlações entre elementos da estrutura pública de ensino e pesquisa de São Paulo, mais especificamente da Universidade de São Paulo (USP), e o contexto de formação de uma política científica de cunho nacional, entre as décadas de 1950 e 1960. Dado o caráter político associado à criação da USP, o artigo pretende analisar como esta dimensão se manifestou no contexto de formação do sistema nacional de ensino superior e o modo como a instituição se alinhou, ou se alijou, do processo de constituição de uma política científica e tecnológica no Brasil, naquele período.

Apesar dos números superlativos atualmente exibidos pela Universidade de São Paulo, a historiografia produzida acerca de suas múltiplas interfaces é incipiente. Pouco se investigou a temática das relações entre a gestão universitária daquela que se tornou a maior universidade pública do país e a constituição de políticas - e de novas práticas - científicas, no ambiente de transformação acelerada no qual o país se encontrou imerso após a Segunda Guerra Mundial.

¹ Um exemplo bem-sucedido é o Departamento de Política Científica e Tecnológica (DPCT) criado em meados da década de 1980 no Instituto de Geociências (IG) da Universidade de Campinas (DPCT/IG-Unicamp), sob a liderança do pesquisador argentino Amílcar Herrera.

Uma dimensão relevante desse processo é a presença norte-americana² no ambiente científico nacional, por meio de acordos de cooperação, financiamento de grupos de pesquisa e equipamentos, convênios, intercâmbios e outras modalidades de trocas bilaterais que aos poucos vêm sendo mais analisadas. Um destes aspectos refere-se à presença da *Fundação Rockefeller*³, agência filantrópica norte-americana que atuou em escala mundial, e também no Brasil, no financiamento a atividades de pesquisa científica. O artigo trabalha com a hipótese de que a presença da *Fundação Rockefeller* na Universidade de São Paulo e o impacto de sua atuação junto à comunidade científica nacional, segmento em evidente processo de organização e reorganização institucional no período, repercutiram também na formulação das políticas que se constituíram no contexto das décadas de 1950 e 1960.

Nesse sentido, a proposição central do artigo considera a seguinte hipótese: as divergências políticas que estão na origem da Universidade de São Paulo mantiveram a instituição à parte do processo explícito de negociação e formulação da política científica brasileira. Contudo, a força de sua comunidade acadêmica se manifestou por meio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que abrigou um grande contingente de pesquisadores oriundos da Universidade de São Paulo, os quais foram, por sua vez, bolsistas da *Fundação Rockefeller* em diferentes momentos de suas respectivas trajetórias científicas.

A identificação dos nexos e correlações entre as dimensões apontadas – a Universidade de São Paulo, a *Fundação Rockefeller* e a constituição de políticas públicas para área científica – pode ser acompanhada no percurso a seguir, dividido em três tópicos. No primeiro, recupera-se o contexto de formação da Universidade de São Paulo. O segundo tópico recupera a inserção da *Fundação Rockefeller* no ambiente

²Os acordos assinados em 1966 entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, respectivamente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United Agency for International Development* (USAID), de onde resultou a célebre denominação *Acordos MEC-USAID*, como passaram a ser conhecidos desde então, são um aspecto dessa temática que vem sendo tratado de modo um pouco mais sistemático pelos pesquisadores brasileiros. Os termos do referido acordo estabeleceram a vinda de consultores norte-americanos para o Brasil a fim de promover a reestruturação do modelo organizacional do ensino superior no país. Mais especificamente, concediam a seis especialistas estrangeiros – cinco norte-americanos e um escocês – a responsabilidade de propor diretrizes para a reorganização do sistema universitário do país, apor meio de três subgrupos de trabalho. Conferir: ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*, RJ, Gernasa, 1968. Conferir também: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA Diretoria do Ensino Superior. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior/EAPES – (Acordo MEC - USAID)*, RJ, 1968.

³ Consultar a respeito: MARINHO, Maria Gabriela da Silva Martins da Cunha (2001). *Norte-Americanos no Brasil: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952)*. Campinas/Bragança Paulista/SP: Autores Associados/Edusf/FAPESP, 210p.

acadêmico e científico de São Paulo, a partir dos acordos estabelecidos inicialmente, a partir de 1916, com a Faculdade de Medicina. O terceiro e último tópico introduz a trajetória de dois personagens emblemáticos da gestão universitária que conquistaram posições destacadas no interior das estruturas de poder da Universidade de São Paulo e, mais tarde, da Universidade de Campinas (Unicamp). Ambos, Ernesto de Moraes Leme, reitor da USP entre 1951 e 1953, e Zeferino Vaz, responsável pela implantação da Faculdade de Medicina em Ribeirão Preto e, por fim, reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), expressaram compromissos distintos perante a instituição universitária.

As respectivas trajetórias são analisadas à luz de embates travados nas arenas políticas e intelectuais em torno de concepções distintas que se articulam muito de perto às experiências profissionais e à formação acadêmica então disponíveis. Denominadas *bacharelismo* e *cientificismo*, tais concepções remetiam ao *modus operandi* e ao *ethos* acadêmico-profissional de seus integrantes. Grosso modo, pode-se afirmar que os primeiros, oriundos em sua maioria das faculdades de Direito, vocalizavam o discurso da ordem jurídica. Os segundos, provenientes das carreiras científicas que se expandiam no ambiente intelectual do país, expunham um discurso mais pragmático e, por isso mesmo, alinhados a uma retórica modernizante.

2. CONTEXTO DE CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Os confrontos e tensões políticas que se manifestaram no ambiente social da década de 1920 – e as rupturas institucionais daí resultantes, efetivadas com a chamada Revolução de 1930, ocorrida em outubro daquele ano – deslocaram a hegemonia das oligarquias paulistas da cena nacional. O controle do processo político, exercido pelos quadros partidários concentrados no Partido Republicano e mantido por meio de acordos, pactos e negociações entre os poderes estaduais ao longo do primeiro período de instituição da república no Brasil (1889-1930)⁴, desintegrou-se. A desarticulação da

⁴ Uma produção acadêmica diversificada, posta em circulação nas últimas décadas, tem analisado, de modo sistemático, diferentes aspectos do que se convencionou denominar como Primeira República ou República Velha, conjuntura delimitada pelos eventos políticos de 1889 e do golpe militar de 1930. A literatura em questão procura analisar, entre outros aspectos, que concepções de sociedade e projetos de intervenção formulados por segmentos sociais diferenciados circularam no interior dessa mesma sociedade e foram traduzidos em instituições de ensino, pesquisa, assistência médica, hospitalar ou encarceramento, com distintos graus de eficácia. Entre os temas mais frequentes visitados por esta produção comparecem aqueles relacionados com as áreas da Saúde e Higiene, Educação e Instrução, instituições de pesquisa, assim como o da prevenção do crime, manutenção e controle da Ordem Pública, os últimos enfeixados mais recentemente pela denominação de Segurança Pública. Para

supremacia paulista no período aprofundou-se também pelas graves restrições econômicas provenientes da crise mundial de 1929. A grande depressão econômica que se abateu sobre a economia mundial após a queda da Bolsa de New York rebaixou o preço do café no mercado internacional e debilitou ainda mais os cafeicultores paulistas, que se viram enfraquecidos em duas frentes. Internamente, desalojados do poder pela força da oposição, externamente, pela crise econômica de grande envergadura.

A centralização política que sucedeu o golpe militar de 1930 e o conseqüente enfraquecimento das lideranças, dada a perda de poder e prestígio dos grupos locais, provocaram cisões irreconciliáveis que conduziram São Paulo à guerra civil em 1932. Os confrontos militares mobilizaram a população, inflamaram os ânimos e sitiaram o território do estado. A derrota ostensiva das forças insurgentes tornou evidente para as elites locais sua nova e desconfortável posição, subalterna e secundária, perante o poder centralizado e nacional representado pela ascensão de Getúlio Vargas e da jovem oficialidade do exército que sustentou a ruptura de 1930.

É no contexto, portanto, do abatimento moral provocado pela derrota militar e pelo isolamento político que os grupos liberais paulistas mobilizaram recursos para a criação da USP, instituída por decreto do então governador de São Paulo, Armando de Salles Oliveira, em 25 de janeiro de 1934⁵. No brasão da nova universidade, o lema em

aprofundamento, consultar, entre outros: ABUD (1993); DECCA (1981); BORGES (1997); PRADO (1985); CAPELATO (1989); GOMES (1996); FAUSTO (1997); SANTOS; FARIA (2002).

⁵ A historiografia em torno da criação da *Universidade de São Paulo* registra duas versões, não-excludentes, acerca das origens e motivações para a fundação da instituição. De um lado, aponta a iniciativa como resultado de um projeto político mais amplo e de longo alcance, com vistas à recuperação, no plano nacional, da hegemonia política perdida pelas lideranças paulistas na década de 1930. De outro, localiza a gênese da criação da *Universidade de São Paulo* ao longo da década anterior. Por esse prisma, é vista como resultado da atuação da intelectualidade local, empenhada na criação de uma instituição universitária no Estado. Embora razoavelmente consolidada em termos da interpretação acerca das forças políticas e sociais que propiciaram o surgimento, implantação e consolidação da *Universidade de São Paulo*, a historiografia ainda é relativamente escassa em torno da análise dos processos e mecanismos de transferência dos modelos acadêmicos adotados na instituição. Uma referência muito ligeira sobre a existência desses diversos modelos encontra-se registrada em Schwartzman, que considera tal diversidade uma das características mais fortes daquela instituição. Entre os estudos que foram dedicados à história da Universidade de São Paulo, deve-se conferir, por exemplo, desde as primeiras sistematizações de cunho histórico, publicadas em 1947 e 1954 por Jorge Americano e Ernesto de Souza Campos, respectivamente *A Universidade de São Paulo: dados, problemas e planos e História da Universidade de São Paulo*, até as contribuições posteriores, como *Universidade de São Paulo: súmula de sua história*, de Josué Camargo Mendes; *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*, de Heládio Cesar Gonçalves Antunha; ou *Subsídios para uma História da Universidade de São Paulo*, de Beatriz Alexandrina de Moura Fétizon. Há, também, interpretações de aspectos pontuais ou isolados que podem ser encontrados em publicações como *Qual é a Questão da USP*, de Florestan Fernandes, *O Livro Negro da USP: o controle ideológico na universidade*, publicação de 1978 da

latim *Scientia Vincet* – “pela ciência vencerás” – anunciava, desde então, os propósitos da instituição: derrotado pelas armas, cabia retomar no plano da ação intelectual e da produção científica a liderança perdida⁶.

Liberal em sua origem, e peça fundamental de uma estratégia de poder das elites locais, a Universidade de São Paulo completou 75 anos de existência em 2009, exibindo estatísticas que assinalam seu caráter de instituição-líder na produção científica nacional⁷. Ainda assim, move-se com dificuldade em meio a crises internas cada vez mais frequentes, decorrentes da mobilização em busca de melhores salários promovida por funcionários e professores.

Confronta-se também com extensas e desgastantes greves estudantis, que provocam a erosão crescente da legitimidade de suas decisões institucionais ao revelar a

Associação dos Docentes da USP (Adusp), tendo como relatora Eunice Ribeiro Durham, ou publicados mais recentemente, tais como: *História das Ciências Sociais no Brasil*, de Sérgio Miceli ou *Um Departamento Francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana: uma experiência nos anos 60*, de Paulo Eduardo Arantes. Existem, ainda, numerosos artigos, ensaios ou capítulos que, inseridos em diferentes publicações, tratam de aspectos da história antes e depois da constituição da Universidade, como, por exemplo, *Universidade e Poder: análise crítica, fundamentos históricos (1930-45)* ou *A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade*, ambos de Maria de Lourdes A. Fávero; *Formação da Comunidade Científica no Brasil*, de Simon Schwartzman; *História das Ciências no Brasil*, de Mario Guimarães Ferri e Shozo Motoyama (Org.); *USP/50 anos: registro de um debate*, de José S. Witter; *Autonomia Universitária: as universidades públicas e a constituição federal de 1988*, de Nina Ranieri, entre outros.

⁶ Destaca-se como segmento mais notável o grupo reunido em torno do jornal *O Estado de São Paulo*, liderado pelo jornalista Júlio de Mesquita Filho, de formação europeia e plenamente consciente das profundas disparidades culturais, intelectuais e científicas do Brasil em relação à Europa, tomada como modelo civilizatório. Cf. *A Universidade da Comunhão Paulista*, de Irene Cardoso; *Política e Cultura*, de Júlio de Mesquita Filho; *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil* e *A Educação Entre Dois Mundos: problemas, perspectivas e orientações*, ambos de Fernando de Azevedo; *Universidade Crítica: o ensino superior na república populista*, de Luiz Antonio Cunha; *Ideologia do Progresso e do Ensino Superior*, de Elza Nadai.

⁷ A Universidade de São Paulo é a maior universidade pública do país; oferece 229 cursos; com 56 mil vagas de graduação e de pós-graduação, é a sexta em número de alunos. Ocupa o 94º lugar no ranking internacional das principais universidades do mundo, segundo o *Academic Ranking of World Universities*. Em 2008, foi classificada pela revista *The Times*, no *The Times Higher Education Supplement*, como a melhor universidade da América Latina e uma das 130 melhores do mundo. É responsável por cerca de 25% da produção científica nacional. Apenas seu complexo médico-hospitalar, formado pelas unidades que integram a Faculdade de Medicina e o Hospital das Clínicas (FMUSP-HC), responde por cerca de 14% da produção científica no campo da pesquisa biomédica. Entre as universidades públicas nacionais, é responsável pela formação do maior número de mestres e doutores do país e por metade de toda a produção científica do estado de São Paulo. Concentra 25% dos programas de pós-graduação no Brasil, com conceitos 6 e 7 da Capes, e 55% no estado de São Paulo. Em razão de sua infra-estrutura de ensino e pesquisa, titula como mestres e doutores um elevado percentual de docentes das universidades brasileiras, sendo desse modo responsável pela formação de um segmento considerável da *intelligentsia* nacional. Para maiores detalhes, consultar o portal da Universidade de São Paulo: www.usp.br. Em 2009, porém, teve sua classificação rebaixada e deixou de comparecer entre as 200 maiores.

existência de um corpo dirigente frágil e desprestigiado. Além das pressões internas, a Universidade de São Paulo tem se defrontado, nos últimos anos, com uma demanda crescente dos movimentos sociais, que reivindicam a democratização do acesso ao ensino superior público, entre outras vias, pela adoção de ações afirmativas capazes de promover reparações de perdas históricas a grupos minoritários⁸.

3. A PRESENÇA DA FUNDAÇÃO ROCKEFELLER E SEU MODELO DE PESQUISA CIENTÍFICA

A presença da *Fundação Rockefeller (FR)* no Brasil tem sido analisada mais freqüentemente em sua vertente de apoio às campanhas de Saúde Pública e na instalação de infra-estrutura de combate às doenças endêmicas, em especial no controle epidemiológico da febre amarela, seja pelo volume dos recursos destinados ao setor, seja pelo caráter modelador de sua atuação, cujas diretrizes resultaram em profundas implicações na constituição das políticas públicas locais. Em torno deste recorte, vários estudos foram e continuam sendo realizados, sobretudo por estudiosos dedicados a pensar a questão pelo viés do sanitarismo, das intervenções do poder público ou, ainda mais especificamente, pela constituição de um espectro de profissões relacionadas à Saúde Pública que se institucionalizaram a partir de ações, diretrizes e estratégias de atuação da *Fundação Rockefeller* no Brasil.⁹

A *Fundação Rockefeller* constituiu-se como uma das maiores e mais antigas instituições filantrópicas e teve ao longo de sua trajetória uma atuação marcante nos Estados Unidos e em diferentes países de todos os continentes. Juntas, a *Fundação Rockefeller* e a *Carnegie Corporation* são consideradas como as principais fontes de recursos que financiaram o deslocamento do centro de produção científica da Europa para os Estados Unidos no período entre guerras. Criada nos Estados Unidos em 1913, teve por objetivo reunir e centralizar as ações filantrópicas da família Rockefeller, que vinham sendo praticadas de forma sistemática e em escala crescente desde o final do século XIX. Ao longo das décadas de 1910, 20, 30, 40 e 50, passou a atuar em setores-chave da vida pública, em escala nacional e internacional, financiando atividades em

⁸ Acompanhar publicações e boletins da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (Adusp) e do Sindicato dos Trabalhadores da Universidade de São Paulo (Sintusp), respectivamente, www.adusp.org.br e www.sintusp.org.br

⁹ Para uma visão de conjunto destas temáticas, pode-se consultar, por exemplo, MARINHO (2001; 2003). Contribuições relevantes podem ser encontradas em CAMPOS (2002); SANTOS e FARIA (2003); FARIA (2003), ROCHA (2003).

saúde pública, educação, ensino médico, psiquiatria, ciências naturais - especialmente nos campos da genética, endocrinologia, fisiologia e estudos quantitativos em biologia, além de física e química aplicadas. Nas ciências sociais, promoveu estudos em antropologia e em áreas envolvendo relações do trabalho, previdência social, relações internacionais, economia, política e administração pública, além das artes, cultura, meios de comunicação, informação e difusão, arquivos, acervos históricos e aprendizagem intensiva de inglês em países estrangeiros¹⁰.

No Brasil, mais particularmente em São Paulo, o ensino e a pesquisa na área biomédica foram dimensões privilegiadas desse apoio institucional cujas origens podem ser identificadas em 1916, quando se estabeleceram os primeiros contatos entre a *Fundação Rockefeller* e a *Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo*. Desses contatos iniciais, resultaram dois grandes acordos, envolvendo recursos específicos e de grande monta: o primeiro, com vigência entre 1918 e 1925, destinado à criação do *Instituto de Higiene* e para o qual foram enviados dois pesquisadores norte-americanos, Samuel Taylor Darling e Wilson Smillie. Como desdobramento deste mesmo acordo, foi criado ainda o *Instituto de Pathologia*, onde atuaram, entre 1922 e 1925, dois outros pesquisadores estrangeiros: o canadense Oskar Klotz e o norte-americano Richard Archibald Lambert. Especificamente no campo da Higiene, o processo traduziu-se pela criação sucessivamente da *Cadeira de Higiene* (1916), depois *Departamento de Higiene* (1917), posteriormente *Instituto de Higiene* (1918) que resultou finalmente, em 1946, na implantação da *Faculdade de Higiene e Saúde Pública*.

O segundo grande acordo visou especificamente a reformulação da estrutura acadêmica da *Faculdade de Medicina*, com o objetivo de transformá-la em instituição-modelo para a América Latina, a partir do projeto de excelência das *Rockefeller's Schools* disseminado em escala planetária e assentado no modelo uniforme de tempo integral para pesquisa e docência nas disciplinas pré-clínicas, *numerus clausus* (limitação do número de vagas) e criação do hospital de clínicas, recomendações preconizadas em 1910 pelo Relatório Flexner, encomendado pela *Fundação Canergie* e substrato das reformas do ensino médico norte-americano no período. A magnitude da intervenção na *Faculdade de Medicina de São Paulo* pode ser aquilatada, entre outros indicadores, pelo volume de recursos a ela destinados pela *Fundação Rockefeller*. Foram investidos ali, em uma única instituição de ensino, cerca de um milhão de

¹⁰ Cf. KOHLER (1987).

dólares entre 1916 e 1931, quantia significativa por si só, porém ainda mais relevante quando confrontada, entre outros parâmetros, com o volume destinado pela mesma agência no combate à febre amarela: cerca de quatro milhões de dólares aplicados, entre 1916 e 1940, em todo o território brasileiro.

No mesmo período, entre as décadas de 1940 e 50, a *Fundação Rockefeller* patrocinou pesquisas desenvolvidas na *Escola Paulista de Medicina* (EPM), atual *Universidade Federal de São Paulo* (UNIFESP). Criada em 1933, a origem da instituição tem sido atribuída a fatores que, uma vez mais, dessa vez indiretamente, remetem à atuação da *Fundação Rockefeller* em São Paulo. Sua implantação teria resultado, entre outros fatores, de uma dissidência de professores da *Faculdade de Medicina de São Paulo*, inconformados com os limites e as restrições impostas pelo modelo da *Fundação Rockefeller*, em especial ao *numerus clausus*, responsável por estrangular o ingresso de estudantes em virtude do número reduzido de vagas: no máximo cinquenta alunos por ano, situação ainda mais explosiva em face da demanda crescente¹¹.

4. BACHARELISMO E CIENTIFICISMO

Localizados ambos no espectro conservador do campo político-ideológico, Ernesto Leme e Zeferino Vaz procedem de formação e atuação distintas, transitaram pelo ambiente acadêmico e científico do período analisado em posições destacadas na estrutura de poder, mas expressaram projetos acadêmicos distintos. A trajetória de ambos permite identificar suas concepções de ciência e de gestão universitária, os

¹¹ Uma discussão mais aprofundada sobre o *numerus clausus* pode ser encontrada em MARINHO (2003). Sobre a criação da Escola Paulista de Medicina, consultar SILVA (2003). Sobre a presença da *FR*, as ações que resultaram nessa monumental transferência de concepções institucionais, padrões de produção científica e recursos financeiros foram analisadas em trabalhos anteriores nos quais são identificados atores, tensões, alianças e conflitos que, evidentemente, permeiam relações do porte e natureza aqui retratados. Um tema que permanece ainda razoavelmente inexplorado refere-se à análise das ações da *FR* em um conjunto diversificado de setores, entre os anos 1940 e 1960, em diversas localidades do país. Entre recursos significativos e ações institucionais, podem ser relacionados desde um fluxo permanente na concessão de bolsas de estudos até a introdução, na década de 40, da pesquisa básica na estrutura da *Universidade de São Paulo* (em Genética, na *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*). Na pesquisa básica, na área biomédica, vem sendo destacado sistematicamente o financiamento concedido a Theodosius Dobzhansky para estudos pioneiros com *drosophila* e, posteriormente, os auxílios destinados a Gustav Brieger para o desenvolvimento da genética vegetal na *Escola Superior Agrícola Luiz de Queiroz*. Ações no campo biomédico desdobraram-se, subseqüentemente, no financiamento das atividades de ensino e pesquisa na *Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto* (1952). A *FR* esteve presente também na constituição do *Instituto de Oceanografia* e, posteriormente, na introdução da medicina nuclear no Brasil, com o financiamento do *Laboratório de Isótopos* na *Faculdade de Medicina de São Paulo*. Cf. MARINHO (2001).

vínculos estabelecidos com a política partidária e como pautaram sua atuação perante o processo de intensa institucionalização científica desenvolvida no período. A seguir, um breve apanhado do percurso de ambos permite acompanhar os vínculos e alianças que se formaram no período de atuação institucional.

Bacharel pela Faculdade de Direito do Largo São Francisco, diplomado em 1919, Ernesto Leme ingressou como professor na mesma escola em 1934. Leme foi o último professor nomeado pelo regime federal: entre abril e maio de 1934, dois decretos (um federal e outro estadual) se encarregaram da transferência e estadualização da Faculdade de Direito, com a subsequente incorporação na estrutura da recém-criada Universidade de São Paulo (USP). Tornou-se, posteriormente catedrático na cadeira de Direito Comercial na Faculdade de Direito e foi o primeiro diretor da Faculdade de Economia e Administração (FEA-USP), no ano de sua criação, 1946.

Reitor da Universidade de São Paulo entre 1951 e 1953, Ernesto Leme foi embaixador do Brasil na ONU, em 1954, e ocupou também, entre 1964 e 1965, a função de Secretário de Segurança Pública de São Paulo, no governo de Adhemar de Barros, último cargo público de projeção social. Apesar da trajetória com algum relevo político-partidário, trata-se, ainda assim, de um personagem pouco estudado e relativamente desconhecido. Ernesto Leme transitou pela vida pública durante cerca de cinco décadas, período no qual articulou alianças, projetou-se discretamente em alguns cargos de evidência, envolveu-se em disputas partidárias, acumulou honrarias e conspirou em torno de sua plataforma anticomunista.

Católico militante, Ernesto Leme é um dos poucos acadêmicos citados como membro do IPES/IBAD por René Armand Dreyfuss em *1964: a conquista do estado: ação política, poder e golpe de classe*, obra na qual o autor esquadrinha a intensa articulação anticomunista entre civis, militares, empresas e instituições na preparação do golpe de 1964. Sobre sua atuação foi discreto, mas não se furtou a declarar em conferência no *Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*, realizada em julho de 1972 e posteriormente publicada no periódico da instituição, em 1974: “Conspirei em 1964; mas não conspiréi em 1932”, registrando desse modo uma das poucas manifestações públicas de seus compromissos ideológicos.

Membro do Partido Democrático (PD), desde sua fundação em 1926, a partir da dissidência do Partido Republicano Paulista (PRP), deputado constituinte pelo Partido Constitucionalista (PC), na década de 1930, período no qual atuou como líder de Armando de Salles Oliveira na Assembléia Legislativa, Ernesto Leme tornou-se

também figura de destaque como um dos *notáveis* na seção paulista da União Democrática Nacional (UDN), tendo sido candidato derrotado nas eleições de 1946.

Zeferino Vaz, por sua vez, desenvolveu a formação acadêmica na antiga *Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo*, atualmente Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). Ingressou em 1926, diplomou-se em 1931 e obteve o título de doutor em Medicina em 1932. Construiu um estreito relacionamento com a *Fundação Rockefeller*, que pode ser em parte explicado pelo impacto das profundas modificações introduzidas em 1925 na Faculdade de Medicina, a partir da chamada *Reforma Pedro Dias da Silva*.

Na década de 1930, mais precisamente em 1935, Zeferino Vaz tornou-se Diretor da Faculdade de Medicina Veterinária da então recém-criada Universidade de São Paulo. Fundou a Faculdade de Medicina em Ribeirão Preto em 1952, com recursos da *Fundação Rockefeller* e padrões de ensino e pesquisa que asseguraram à instituição um patamar elevado de visibilidade acadêmica e prestígio social. Presidente do Conselho Estadual de Educação no início da década de 1960, foi Secretário Estadual da Saúde e assumiu, por breve período, a reitoria da Universidade de Brasília (UNB), em meio às crises institucionais provocadas pela ação do Regime Militar. Em seguida, transferiu-se novamente para São Paulo, onde concretizou a implantação da Universidade de Campinas (Unicamp), da qual foi reitor por 12 anos, entre 1966 e 1978.

A documentação analisada permite, ainda, afirmar que o controle da gestão de duas das principais universidades públicas de São Paulo – USP e Unicamp – esteve sob a órbita de grupos conservadores. Embora seus membros pudessem divergir nas práticas e concepções em torno de projetos de institucionalização da pesquisa científica da universidade e do ensino superior, a maioria convergiu nas posições políticas e no alinhamento ideológico. Leme e Vaz são figuras emblemáticas dessas concepções, convergentes ideologicamente, mas distintas acerca do papel da ciência e da universidade no ambiente social, denominadas como *bacharelesca* e *cientificista*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pretender investigar de que modo se construíram relações entre a Universidade de São Paulo e a constituição de políticas científicas de cunho nacional, o artigo nos remete à diversificação e complexidade do próprio ambiente acadêmico e científico do estado. Análises e depoimentos que resgatam a história da *Universidade Estadual de Campinas* (Unicamp), por exemplo, atribuem papel preponderante a

Zeferino Vaz no processo de consolidação das condições institucionais que a transformaram em uma das mais expressivas universidades brasileiras no campo da pesquisa científica e tecnológica. Contudo, ainda são pouco analisadas as concepções e articulações que constituíram o substrato de suas diretrizes operacionais e cujas origens podem ser identificadas no âmbito de um relacionamento intenso e duradouro de Zeferino Vaz com a *Fundação Rockefeller*¹².

A documentação disponível indica que Zeferino modelou sua mentalidade científica na década de 1920, num ambiente fortemente marcado pela presença daquela *Fundação* na *Faculdade de Medicina de São Paulo*. Posteriormente, entre os anos 40 e 50, Vaz aprofundou suas articulações locais e internacionais, ao fundar a *Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto*. Na década de 60, os mesmos pressupostos de excelência científica prevaleceram como parâmetros na implantação da *Universidade Estadual de Campinas* e modelaram fortemente o *ethos* institucional ali desenvolvido¹³.

Ernesto Leme, por outro lado, manteve-se atrelado às características de sua formação jurídica e o período de sua gestão na Universidade de São Paulo estabeleceu uma linha de continuidade com as administrações anteriores. Do ponto de vista da formulação da política científica no período, a atuação efetiva da comunidade acadêmica será construída por meio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), cujos membros vinculados às principais instituições de ensino e pesquisa de São Paulo foram, por sua vez, beneficiados com bolsas da *Fundação Rockefeller*.

¹² A atuação da *Fundação Rockefeller* no Brasil é mais conhecida pela sua vertente de apoio às campanhas de Saúde Pública e patrocínio na instalação de infra-estrutura de combate às doenças endêmicas, em especial no controle epidemiológico da febre amarela. O volume dos recursos destinados pela *Fundação Rockefeller*, assim como o caráter modelador de suas diretrizes, teve profundas implicações na constituição de políticas públicas para o setor de Saúde Pública no Brasil. Em torno deste recorte, vários estudos foram e continuam sendo realizados, sobretudo por estudiosos dedicados a pensar a questão pelo viés do sanitarismo ou das ações do poder público.

¹³ O interesse pela atuação da *Fundação Rockefeller* no Brasil, seja no campo da saúde pública, através do financiamento às atividades de ensino e pesquisa na área biomédica, ou no modelamento de práticas e concepções que informaram políticas públicas para a educação ou posturas urbanas, em sua interface com a higiene, entre outros aspectos, tem crescido significativamente nos últimos dez anos, como pode ser verificado pela produção historiográfica desenvolvida no período. Ainda assim, mesmo considerando a diversidade dos enfoques e recortes propostos, pode-se afirmar que a amplitude e o alcance dessa atuação permanecem insuficientemente analisados, numa produção que é residual frente ao impacto, ao volume de recursos e aos modelos e tradições aqui implantados pela agência norte-americana. Conferir, por exemplo, MARINHO (2001 e 2003), FARIA (2003), ROCHA (2003), CAMPOS (2002).

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. “O Bandeirante e o Movimento de 32: alguma relação?” in QUEIROZ, Maria Isaura P. de. *O Imaginário em Terra Conquistada*. São Paulo, Ceru, 1993
- ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*, RJ, Gernasa, 1968.
- AMERICANO, Jorge (1947). *A Universidade de São Paulo: dados, problemas e planos*.
- ANTUNHA, Heládio Cesar Gonçalves (1974). *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. São Paulo: CRPE (Col. Estudos e documentos, 10)
- ARANTES, Paulo Eduardo (1994). *Um Departamento Francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60)*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 320p.
- ARNOVE, Robert (ed.) *et alii* (1982). *Philanthropy and Cultural Imperialism: the Foundation at home and abroad*. Bloomington: Indiana University
- ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento (2001). *Metrópole e Cultura: São Paulo no meio século XX*. pref. por Sérgio Miceli Pessôa Barros. Bauru/SP: Edusc, 486p. (Col. Ciências sociais)
- AZEVEDO, Fernando de (1963). *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4ª ed. rev. e ampl. Brasília: Ed. UnB, 804p. (Col. Biblioteca básica brasileira, 4)
- AZEVEDO, Fernando de (s/d). *A Educação Entre Dois Mundos: problemas, perspectivas e orientações*. São Paulo: Melhoramentos, 240p. (Col. Obras completas de Fernando de Azevedo, 16)
- BORGES, Vavy P. (1977). *Memória Paulista*. São Paulo, Edusp
- CAMPOS, Cristina de (2002). *São Paulo pela Lente da Higiene: as propostas de Geraldo Horácio de Paula Souza para a cidade: 1925 - 1945*. São Carlos/SP: Rima Editora
- CAMPOS, Ernesto de Souza (1954). *História da Universidade de São Paulo*.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim (1989). *Os Aautos do Liberalismo: imprensa paulista 1920-1945*. São Paulo: Brasiliense
- CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro (1982). *A Universidade da Comunhão Paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 192p. (Col. Educação contemporânea: série: memória da educação)

- CUETO, Marcos (ed.) *et alii* (1994). *Missionaries of Science: the Rockefeller Foundation and Latin America*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 192p.
- CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da (1983). *A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 264p. (Col. Educação em questão)
- DECCA, Edgar De (1981). *1930: o silêncio dos vencidos*. São Paulo, Brasiliense
- DREIFUSS, René Armand (1981). *1964: a conquista do estado: ação política, poder e golpe de classe*. 3ª ed. trad. do inglês [*State, class and the organic elite: the formation of an entrepreneurial order in Brazil (1961 - 1965)*] por Ayeska Branca de Oliveira Farias, Ceres Ribeiro Pires de Freitas, Else Ribeiro Pires Vieira (sup.) e Glória Maria de Mello Carvalho. rev. téc. por René Armand Dreifuss. Petrópolis: Vozes, 816p.
- DULLES, John W. Foster (1984). *A Faculdade de Direito de São Paulo e a Resistência Anti-Vargas (1938-1945)*. trad. do inglês [?] por Vanda Mena Barreto de Andrade. Rio de Janeiro/São Paulo: Nova Fronteira/Ed. da USP, 380p. (Col. Brasil século 20)
- DURHAM, Eunice Ribeiro (relatora) *et alii* (1979). *O Livro Negro da USP: o controle ideológico na universidade*. 2ª ed. São Paulo: Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP), 78p.
- FARIA, Lina Rodrigues de (2003). *Ciência, Ensino e Administração em Saúde: a Fundação Rockefeller e a criação do Instituto de Higiene de São Paulo*. [tese de doutorado; orientador: Sérgio Carrara; co-orientador: Luiz Antonio de Castro Santos]. Rio de Janeiro: Departamento de Ciências Humanas e Saúde/Instituto de Medicina Social/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 219p.
- FAUSTO, Boris (1997). *A Revolução de 1930: história e historiografia*. 16ª ed. São Paulo: Companhia das Letras
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (1977). *A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade*. Petrópolis: Vozes, 104p. (Col. Educação e tempo presente, 13)
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (1980). *Universidade e Poder: análise crítica, fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 208p. (Col. Universidade, 8)
- FERNANDES, Ana Maria (1990). *A Construção da Ciência no Brasil e a SBPC*. Brasília: Editora UnB/CNPq/ANPOCS

FERNANDES, Florestan (1984). *Qual é a Questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 120p. (Col. Qualé, 1)

FERRI, Mário Guimarães e MOTOYAMA, Shozo (coords.) *et alii* (1979-1981). *História das Ciências no Brasil*. São Paulo: EPU/Ed. da USP/CNPq, 484p.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura (1986). *Subsídios para o Estudo da USP*. [tese de doutorado]. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 3 vols.

FOSDICK, Raymond B. (1957). *La Fundación Rockefeller*. México: Grijalbo

HOCHMAN, Gilberto (1998). *A Era do Saneamento: as bases da política de Saúde Pública no Brasil*. São Paulo: Hucitec/Anpocs

KOHLER, Robert E. (1987). "Science, Foundations, and American Universities in the 1920s" in *Osiris*. [Philadelphia]: (3): 135-164, 2nd series [University of Pennsylvania]

MARINHO, Maria Gabriela da Silva Martins da Cunha (2003). *Elites em Negociação: breve história dos acordos entre a Fundação Rockefeller e a Faculdade de Medicina de São Paulo: 1916 - 1931*. prefácio por Hebe Maria Cristina Vessuri. Bragança Paulista/SP: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH)/Editora Universitária São Francisco (Edusf), 142p.

MARINHO, Maria Gabriela S.M.C. & BASTOS, Ana Cristina do Canto Lopes (2002) "A construção da cidade universitária da Universidade de São Paulo: alianças e embates das elites acadêmicas na gestão do reitor Ernesto Leme (1934-1953), Primeira Parte". *Boletim CDAPH*, 3(1):31-41.

MARINHO, Maria Gabriela da Silva Martins da Cunha (2001). *Norte-Americanos no Brasil: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934 - 1952)*. Campinas/Bragança Paulista/SP: Autores Associados/Edusf/FAPESP, 210p.

MENDES, Josué Camargo (1977). *Universidade de São Paulo: súmula da sua história*. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia/Academia de Ciências do Estado de São Paulo, 56p. (Col. Publicação ACIESP, 7)

MESQUITA FILHO, Júlio de (1969). *Política e Cultura*. São Paulo: Martins, 236p.

MICELI PESSÔA BARROS, Sérgio (org.) *et alii* (1989). *História das Ciências Sociais no Brasil, vol. 1*. São Paulo: Vértice/Ed. Revista dos Tribunais/Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo (Idesp)/Finep, 508p.

_____ *et alii* (1995). *História das ciências sociais no Brasil, v. 2*. São Paulo: Sumaré/Fapesp/[Fundação Ford], 560p. (Col. Ciências sociais no Brasil, 2)

MILLER JUNIOR, Harry (1991). *Harry Miller Jr.: depoimento, 1977*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC: História Oral

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA Diretoria do Ensino Superior. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior - EAPES – (Acordo MEC - USAID)*, RJ, 1968.

MONTENEGRO, Benedicto (1978). *Os Meus Noventa Anos: 07.07.1978*. [São Paulo]: edição do Autor

MOTA, André (2005). *Tropeços da Medicina Bandeirante: medicina paulista 1892-1920*. São Paulo: Edusp

NADAI, Elza (1987). *Ideologia do Progresso e Ensino Superior: São Paulo 1891-1934*. pref. por Maria de Lourdes Monaco Janotti. São Paulo: Loyola, 280p. (Col. Educar, 6)

PRADO, Lígia Coelho. *A Democracia Ilustrada: o Partido Democrático de São Paulo, 1926-1934*. São Paulo: Ática, 1986

RANIERI, Nina Beatriz (1994). *Autonomia Universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Edusp, 152p

_____ (org.) (2006a). *Autonomia Universitária na USP, vol. 1: 1934-1969*. SP, Edusp e (2006b). _____, *vol. 2: 1970-2004*. SP, Edusp

RIBEIRO, Darcy (2000). *Confissões*. São Paulo: Editora Companhia das Letras

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta (2003). *A Higienização dos Costumes*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP

SANTOS, Luis Antonio de Castro e FARIA, Lina Rodrigues de (2003). *A Reforma Sanitária no Brasil: ecos da Primeira República*. Bragança Paulista/SP: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH)/Edusf.

SILVA, Márcia Regina Barros da (1998). *Construindo uma Instituição: Escola Paulista de Medicina, 1933-1950*. [dissertação de mestrado]. São Paulo: Departamento de História/FFLCH/USP

SCHWARTZMAN, Simon (1979). *Formação da Comunidade Científica no Brasil*. SP/RJ: Companhia Editora Nacional/ Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), 502p.

VAZ, Zeferino (1985). *Zeferino Vaz: depoimento, 1977 (1985)*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC: História Oral.

WITTER, José Sebastião (1984). *USP/50 Anos: registro de um debate*. São Paulo: Reitoria da Universidade de São Paulo, 152p.

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: MOVIMENTOS ENTRE O PASSADO E O FUTURO

Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima*

Centro Universitário Padre Anchieta
Faculdade de Educação - UNICAMP

Elizabeth Aparecida Duque Seabra**

Faculdade de Educação - UNICAMP

Marta Margarida de Andrade Lima***

Faculdade de Educação - UNICAMP

*A função da escola é ensinar às crianças como o mundo é,
e não instruí-las na arte de viver.*

(Hannah Arendt)

RESUMO

O texto toma como objeto de análise o filme “Entre os Muros da Escola” e reflete sobre as relações entre cultura e educação. A leitura do filme é feita num esforço de diálogo com os autores Raymond Williams, Michael de Certeau e Georges Balandier, no que diz respeito ao conceito de cultura e à idéia de crise da tradição e da autoridade na contemporaneidade, na perspectiva de Hannah Arendt.

Palavras-chave: Cinema. Cultura. Educação.

* Mestre em Educação – UNICAMP e Doutoranda pela Faculdade de Educação – UNICAMP – Grupo de pesquisa Memória. Docente nos cursos de Matemática, Letras e Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta. e-mail: Kalanka.tusca@terra.com.br

** Mestre em História pela UFMG e Doutoranda pela Faculdade de Educação – UNICAMP – Grupo de pesquisa Memória. e-mail: bethseabra@uol.com.br

*** Doutoranda pela Faculdade de Educação – UNICAMP – Grupo de pesquisa Memória. Professora de Metodologia de História na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG). e-mail: martalima@ig.com.br

BETWEEN THE WALLS OF SCHOOL: MOVEMENTS BETWEEN THE PAST AND THE FUTURE

ABSTRACT

The text takes as its object of analysis the film "Entre os muros da escola" and reflects on the relationship between culture and education. The reading of the film is made in an effort to dialogue with the authors Raymond Williams, Michael de Certeau and Georges Balandier, regarding the concept of culture and the idea of tradition and authority crisis in the contemporary society, from the perspective of Hannah Arendt.

Key-works: Cinema. Culture. Education.

1. INTRODUÇÃO

Este texto, resultado das reflexões sobre Cultura Contemporânea e Educação⁷, foi escrito a muitas mãos. Mãos que buscaram articulações entre elaborações teóricas de autores como Raymond Williams, Michael de Certeau e Georges Balandier sobre o conceito de Cultura e a análise de um objeto cultural específico, o filme "Entre os Muros da Escola"⁸, capaz de conduzir a reflexão sobre questões diversas, entre elas a de uma crise na educação nos termos expressos por Hannah Arendt.

Este filme nos endereça a um lugar que conhecemos muito bem: o espaço escolar. Segundo De Certeau, "Nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em *outros* lugares. Estamos, portanto, sujeitos à lei tácita de um lugar particular" (1995, p. 222).

⁷ Este texto é resultado de algumas das muitas reflexões realizadas na disciplina Cultura Contemporânea e Educação: Memória e Movimento ministrada pelas professoras doutoras Ernesta Zamboni e Maria Aparecida Bergamaschi, no programa de pós-graduação em Educação da FE- UNICAMP, no primeiro semestre de 2009.

⁸Entre os Muros da Escola (Entre Les Murs, França, 2008) foi vencedor da [Palma de Ouro](#) no Festival de Cannes, do [prêmio Lumière](#) de melhor filme (concedido pela imprensa internacional na França), além de ter sido um dos [indicados ao Oscar](#) de melhor filme estrangeiro. O filme é baseado no livro homônimo de François Bégaudeau (lançado no Brasil pela Martins Editora), que retrata a experiência de um professor de francês – ele próprio – em uma escola de ensino médio na periferia parisiense contemporânea, às voltas com uma turma que, à primeira vista, é desinteressada pela escola. Interpretado também por François, o personagem central da história tem de lidar não só com a falta de interesse dos alunos em sua disciplina, mas com as diferenças sociais e o choque entre culturas africana, árabe, asiática e, claro, europeia, dentro das quatro paredes da sala de aula.

A escola trazida pelo filme e muitas outras imagens e memórias nos tomam quando a câmera adentra, acompanhando o professor François, pelo interior da escola, no início do filme. Na esteira de Milton José de Almeida, quando diz da participação das memórias nos filmes “(...) acontece nesse intervalo entre as cenas e é histórica, social e individual, particular, ao mesmo tempo” e quando aponta que

Tudo o que envolve o movimento psicológico do intervalo, trazido, inicialmente, pela visão da imagem e que não estão visíveis nela, segue percursos mentais da imaginação, transitam desgovernadamente pela racionalidade, pela linguagem, pelos sentimentos, pelo devaneio, pelo sonho... e, principalmente, pela memória (1999, p.41).

Acreditamos que assistir a um filme no cinema é entrar em uma narração luminosa, como nos aponta Milton José de Almeida. São memórias e histórias coletivas trazidas para o interior do filme. E o filme é feito de retalhos, que fazem parte da vida das pessoas. Podemos perceber toda uma série de escolhas que foram feitas para a realização do mesmo: a escolha estética, política das cenas, escolha do tempo da narrativa e de todas as camadas que vão constituindo uma série de tempos dentro do tempo presente que dura enquanto ocorre a projeção do filme (ALMEIDA, 2003).

Tempos outros estão colocados dentro dessa narrativa do tempo presente. O tempo da colonização francesa atravessada por diferentes culturas que aparecem em cada cena, em cada posição da câmera ao dar close em rostos e detalhes de luzes e sombras, nos faz sentir aquilo que se mistura ao presente e passado perpassado pelas tramas na própria narrativa do filme.

Ler Hannah Arendt e assistir ao filme “Entre os Muros da escola” foram ações que mobilizaram-nos a rever as questões e respostas possíveis quanto à problemática da crise na educação, refletindo sobre os significados e dimensões da crise das sociedades.

A palavra crise é comumente empregada quando hoje nos referimos às relações sociais, aos valores e princípios que as regem ou deveriam regê-las; quando tratamos dos fenômenos que revelam os desequilíbrios da natureza; quando pensamos nas múltiplas formas de trabalho criadas pelos recursos da tecnologia; quando refletimos sobre o tempo de vida do homem ou a relação do homem com o tempo; e, mesmo quando em mais nada pensamos ou acreditamos, remetemos esse sentimento à crise que se alastra sobre o mundo com tamanha profundidade e seriedade.

Nesse sentido, assistir ao filme europeu olhando para o cenário brasileiro nos faz pensar na crise da Educação como algo que não está circunscrita apenas à escola, tampouco situada nesta ou naquela região do planeta. Será que a razão de tudo isso está na grande diversidade cultural presente na escola e na dificuldade de lidar com ela? Os professores não conseguem se fazer ouvir e seus alunos talvez não queiram mais ouvir aquilo que julgam não ser necessário para suas vidas? Acreditam os alunos ser a instituição escolar desnecessária para a vida em sociedade? Possuem outra relação com o conhecimento, com o que significa, como é construído e para quê?

Convivemos com uma diversidade de questões sociais, pensamos mesmo que os muros das relações humanas se fazem mais fortes, e todos eles convergem para a escola, dividindo professores-professores, professores-alunos, alunos-alunos, escola-comunidade. A idéia de desordem generalizada se faz presente. De diferentes formas essa situação aflige todas as sociedades e, como nos alerta Arendt, “Certamente, não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar, e a seriedade do problema tem sido sublinhada apropriadamente pelos inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré” (2007, p. 221).

A questão a ser discutida aqui é como essa temática apresentada no filme nos interpela, como nos atribui posições-de-sujeito⁹ e nos endereça identidades como público e leitores, mas também nos permite questionar nossas práticas profissionais e saberes. De modo mais específico, como se dá a relação/entrelaçamento entre a construção da trama de um filme e o modo como podemos ler essa história, darmos sentido a ela e estabelecermos ligações mais amplas que dizem respeito à crise na educação, na política, enfim, à idéia de desordem social, expressa pelo esfacelamento da tradição, pelo rompimento do fio condutor das gerações que resultou na perda de autoridade (ARENDR, 2007).

O filme parece ser endereçado à reflexão sobre esse *lugar*, a escola, constituída pela tradição, mas que atua em um universo de incertezas e não mais produz respostas únicas para os questionamentos cada vez mais complexos em relação à diferença, diversidade, respeito, solidariedade, culturas, conhecimento, poder e outros aspectos que compõem as relações socioculturais da contemporaneidade.

⁹ Essa forma de olhar filmes é desenvolvida por ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento; uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. *Nunca fomos humanos. Nos rastros do sujeito*. BH: Autêntica, 2001, p. 9-76.

A tradução literal do título do filme é “entre paredes” e isso pode logo de saída nos dar oportunidade para refletirmos sobre o movimento que constrói, transforma e desconstrói tais “paredes”. Essa reflexão nos conduz à complexidade do movimento das experiências humanas e, como afirma Balandier, “trata-se agora de produzir uma descrição diferente do mundo, onde a idéia do movimento e de suas flutuações prevalece sobre a das estruturas, das organizações, das permanências. (...) Já defini a modernidade por meio de uma fórmula: o movimento mais a incerteza” (1997, p. 10-11).

Movimento e incerteza são as marcas da contemporaneidade que se mostram como dito anteriormente, na sensação de algo não simplesmente identificável, nem tampouco mensurável, uma vez que não somos isso ou aquilo, que as coisas não estão aqui ou acolá ou que não pertencem a esta ou aquela pessoa, mas tudo se encontra em movimento, instituído e instituindo pensamentos, ações e questionamentos, apresentando um cenário de conflitos entre a ordem estabelecida, legado da tradição, e uma desordem criadora.

2. ORDEM E DESORDEM

O conflito entre professor e alunos aparece à primeira vista como oposição ordem/desordem. A tensão parece que vai explodir a qualquer momento e manifestar-se explicitamente em violência. Isso ocorre, mas os mecanismos de contenção do conflito por parte da instituição escolar estão estabelecidos e são utilizados. Há dúvidas entre os professores e pais quanto a sua eficácia, mas a escola definitivamente não pode ser chamada de autoritária ou elitista. As ambigüidades e contradições são explícitas, mas não deixam de se relacionar a uma crise da autoridade, assentada na perda da tradição.

Balandier também nos ajuda a pensar essa tensão. Em *A desordem: elogio do movimento*, retoma o par ordem/desordem a partir dos conceitos de tradição e modernidade, mito e ciência, repondo as relações de complexidade dessas lógicas em termos de enigmas e movimentos. O objetivo da obra, segundo a fórmula do próprio autor, quando aborda os mitos é “tratar a lógica (mitos e outras) enquanto forma de dar ao mundo uma unidade, uma ordem, um sentido primordial; é compreender como a criação, a partir de um caos inicial, impõe incessantemente o jogo duplo das forças da ordem e da desordem, e dos símbolos pelos quais operam” (BALANDIER, 1997, p. 19). Ao final do texto, volta a declarar suas intenções: “é preciso enfrentar o real, construí-lo e governar o movimento do qual não se dissocia” (p. 259).

Ainda que ao longo do ensaio os enigmas da ordem e desordem concorram para explicitar a complexidade, perpassa todo o texto uma questão colocada por Castoriadis, citada duas vezes por Balandier, que diz respeito a um projeto de autonomia, à possibilidade de criação histórica, de um imaginário radical, uma lógica que não seja a conjuntista e identitária. Balandier parece ver de forma crítica essa perspectiva, já que ela não é assimilável e se situa à parte. Ainda que o movimento constitua essa complexidade, parece ser possível a Balandier fazer a crítica da ordem, mas viver “dentro do sistema” e não renunciar a ele (1997, p. 244).

Se o mito traz essa ordem primordial, o rito é a ordem em si. Trabalha para a ordem: conjuga linguagens e obedece a convenções para dramatizar o sagrado. Faz a seleção de condições, de lugar, de tempo, de liturgia. Como os ritos operam com a ordem? Por meio do rito as desorganizações, os males são temporariamente transformados. É um fator de reconstrução e coesão, uma operação simbólica e dramática (BALANDIER, 1997, p. 35).

Se os mitos são capazes de jogar para uma ordem primordial e são capazes de nutrir o imaginário (função didática), a ciência moderna sofreu um efeito de desencantamento, mas o paradigma ordem/desordem está presente nos limites do parcial, do provisório, de uma representação fragmentada do mundo. Muito associado a um progressivo caos. O primeiro exemplo dado por Balandier é na biologia, onde ordem e desordem informam sobre relações do todo e das partes, de um e do múltiplo, nos conjuntos de elementos, código, programa, comando, circulação e quantidade de informação, transcrição e tradução (BALANDIER, 1997, p. 43-47). E podemos pensar com ele a crise pela qual envereda a educação, ao analisarmos aulas, currículos, programas.

A ciência moderna em sua totalidade e seu movimento contribui para a circulação de metáforas e de figuras utilizando-as como mídia, intervindo em sua comunicação com a natureza. Aqui ordem e desordem são criadoras e destruidoras. Isso parece ficar claro nos dois símbolos de objetos científicos. Até o século XIV, o relógio, como imitação de uma natureza autômata cuja ordem é imutável por sua conformidade às leis do movimento, e sua substituição pela máquina a vapor (século XIX), configurando um novo princípio dominante no pensamento científico: o princípio da entropia. Segue-se no texto uma fascinante descrição da ordem e da complexidade pelo ruído, efeitos de perturbações aleatórias e definidas pelo ponto de vista do observador externo. Pontos de bifurcação, histórias possíveis (BALANDIER, 1997, p. 44).

Ainda na esteira de Balandier, o concerto só é interrompido quando as teorias contemporâneas conduzem ao esmigalhamento das representações de mundo como multiplicação de questões sem respostas. A ciência não pratica mais o discurso da unidade, a ordem se torna improvável. A sociedade não é mais a mesma. As pretensões a todo entendimento global da sociedade, a toda formulação teórica unificadora estão desencorajadas. A desordem retorna à teoria social. As sociedades tradicionais sofrem grandes transformações e na modernidade predominam o movimento e a incerteza (1997, p. 66).

3. O MOVIMENTO

O conceito de movimento é também fundamental para se apreenderem novas referências em relação ao debate tradição/modernidade. A experiência da temporalidade também sofre o efeito da “mediação”. Tudo tende a reduzir à simultaneidade, à contemporaneidade, à predominância do instante, à rápida des-historização. Tudo é frágil. Aqueles que pretendem superar a instabilidade propõem repensar a herança, as formas simbólicas e as formas de experiência culturalmente concretizadas.

No filme, como em nossas escolas, qualificação e autoridade do professor são coisas distintas. Segundo Hannah Arendt (2007), a autoridade é um papel altamente contestado. Ela está associada à responsabilidade e hoje, ao mesmo tempo em que esta é contestada, é reclamada pela sociedade, que vive o movimento das incertezas. A autora nos traz contribuições profícuas acerca da autoridade quando discute o que ela significa, o que ela é. No entanto, inicia a discussão advertindo-nos sobre a necessidade de não confundirmos com aquilo que ela não é. A autoridade que atua pelo uso da força coerciva ou da persuasão pelo argumento não é autoridade, pois quando a força atua a autoridade não mais existe e quando a persuasão é realizada, a obediência não é alcançada, uma vez que há o entendimento de uma situação entre iguais. Somos forçados a pensar por que o professor, que não é autoritário, não obtém êxito em sua prática cotidiana e é questionado ao limite por seus alunos. Percebe-se um sujeito frágil, um “ser-professor em crise”. Exatamente aquele que é investido socialmente de grande parcela de responsabilidade pela formação dos mais jovens.

François, o professor, parece acreditar que pelos argumentos pode persuadir os estudantes e tenta manter durante todo o ano letivo uma atitude de conversação com eles. Não há escuta, não há diálogo. E isso fica claro quando o personagem de Souleymane, um dos alunos, após uma briga em sala de aula, sai sem sua autorização e

ao final é expulso pelo Conselho Disciplinar. Há entre professor e alunos uma hierarquia, e essa não é reconhecida por nenhum dos dois lados, pois eles não habitam um lugar comum. Há um muro intransponível *dentro* da sala de aula, que separa cada um e os refugia na solidão do eu. A tradição se perdeu e com ela a autoridade que se assentava nos alicerces do passado.

Pode o tipo de autoridade desempenhado pelo professor romper essa separação e criar uma ordem que inclua de fato os jovens, ou isso é impossível entre os muros da escola? Qual é o tipo de autoridade capaz de fazer essa pluralidade conviver? Se pensarmos com Hannah Arendt, esta questão está mal colocada, pois não é tarefa apenas da escola, mas da política, ultrapassar esses limites e criar esses vínculos de pertencimento.

No filme, a autoridade dos professores da escola do subúrbio da França parece não existir. Preocupam-se muito mais em dar suas aulas, desde que os alunos não levem para dentro das paredes da sala suas diferenças sociais e culturais, seus gostos e desgostos, seus desassossegos. Talvez, ao ser alertado por Khoumba do que aconteceria a Soleyname se ele fosse expulso e voltasse para sua aldeia no Mali, o professor se preocupasse com o futuro desse jovem e a situação pudesse ter sido revertida. Algo precisava ser feito para que esse jovem tivesse uma nova oportunidade. Algo precisava ser assumido como responsabilidade pelas situações de conflitos vivenciadas naquela escola. Mas isso não poderia ser feito, uma vez que a autoridade daqueles de quem se esperava alguma atitude está perdida, está questionada e desacreditada por todos, inclusive por eles próprios.

4. TRADIÇÃO

No filme “Entre os muros da escola”, a escola procura resolver os casos difíceis expulsando os alunos. Essa atitude pode ser entendida a partir da afirmação de Balandier (1997, p. 37) de que “a tradição gera continuidade” e impõe certa conformidade?

Para ele, a tradição aparece, então, em duas figuras: uma passiva, cuja função é a conservação, memorização, e outra ativa, que lhe permite ser o que é, ou seja, prolongar o passado no presente. Para Balandier, a tradição guarda o segredo, o oculto e torna-os acessíveis a todos a partir de princípios e acontecimentos fundadores. Como figuras ligadas à tradição que marcam através de ritos e personagens de risco: caçador, mulheres, o filho mais novo e ainda o escravo ou estrangeiro. Enfim, numa sociedade

tradicional que se define em termos de equilíbrio, de estabilidade relativa, a desordem se torna uma dinâmica negativa que cria um mundo ao contrário. Desarmar a desordem é jogar com ela. O riso e o deboche são duas armas que agem nos sistemas cognitivos, simbólicos e rituais. A gestão da ordem se faz pela lógica da inversão e conversão dos contrários. No sistema de representações coletivas dominadas pela tradição, o menor, o dominado, o sujeito ocupam posição inversa da do dominante e senhor (BALANDIER,1997, p. 125-149).

No filme, ao rir e debochar das situações que aconteciam em sala ao utilizar o francês coloquial, os alunos talvez estivessem utilizando aquilo que Balandier chama de “armas que agem nos sistemas cognitivos”, como citamos anteriormente.

Também podemos pensar com Hannah Arendt, quando esta nos aponta a questão da difícil fusão entre os diversos grupos étnicos na América. Essa tarefa só pode ser cumprida por meio da instrução, da educação e americanização dos filhos dos imigrantes.

Arendt aponta que a maior parte das crianças filhas de imigrantes não vê o inglês como língua natal, mas é obrigada a aprender na escola. E, no caso da América, os imigrantes são a garantia de uma nova ordem, que eliminaria a pobreza, a opressão. Mas e no caso da França pós-colonial? Como ela vê os imigrantes?

De Certeau (1995) nos mostra que sair do francês congelado nos livros, francês esse propriedade de uma camada social, é tocar em um outro ponto, um outro comportamento cultural. É pensar no francês no plural, ou seja, introduzir a relação com o outro como condição necessária de aprendizagem.

No filme, o professor François tenta manter uma relação com seus alunos para a aprendizagem, mas esbarra exatamente na questão da língua.

O francês do mestre parece sempre visar à preservação do fetiche de uma língua unitária, passadista e chauvinista, a dos autores “aceitos”, a de uma categoria social, a de uma região privilegiada. Essa língua dos mestres nega a realidade. Com efeito ela não corresponde nem ao francês tal como é falado na França, nem ao que se fala em outros lugares. (...). A educação que impõe um francês padrão coloca um obstáculo à iniciação cultural às diferenças entre falantes do francês” (DE CERTEAU, 1995, p. 124).

A questão é, sem dúvida, a relação entre o conteúdo de ensino e a relação pedagógica, bem como a relação destes com o universo sociocultural dos alunos. O professor, no filme, não consegue fazer com que seus alunos entendam a necessidade de se aprender aquele francês ensinado por ele. Temos aí um sintoma da situação atual na educação: os estudantes não vêem sentido, muitas vezes, naquilo que aprendem na escola.

Acreditamos que cabe aí a autoridade do professor, não como aquele centro distribuidor de saberes, mas aquele que aponta para um futuro marcado pela diferença, pela multiplicidade de saberes e pela complexidade das escolhas a serem realizadas.

5. CULTURA E IDENTIDADE

Apesar de todos estarem na França, os alunos não aceitavam o fato de terem que aprender e usar o idioma francês. Uma tentativa um tanto caótica de a escola fazer prevalecer a sua ordem e a sua tradição. Talvez a França tente iniciar um novo mundo com os novos, os jovens, mas não pode se esquecer que é um mundo que já é velho para esses jovens. Segundo Hannah Arendt (2007), o que quer que o mundo adulto possa propor, será sempre mais velho para os jovens ou crianças.

O mundo humano é constantemente invadido pelos recém-chegados – novos ou estrangeiros –, cujas ações e reações não podem ser previstas por aqueles que já se encontram dentro – velhos – e que em breve irão deixá-lo (ARENDDT, 2007, p. 92).

Conforme a autora, a atitude face à natalidade implica uma renovação do mundo, e a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o suficiente para salvá-lo da ruína e as crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo.

No filme, os alunos possuem essa dupla natalidade: a condição de recém-chegados ao mundo – novos – se soma à condição efetiva de estrangeiros. Esse parece ser um dos importantes muros do filme: uma distância entre a escola já instalada na tradição e os jovens estudantes que moram em Paris, mas, em sua maioria, não nasceram ali e se identificam como estrangeiros. Discutem entre si sua identidade “nacional”, mas reagem ao mundo dos adultos, que não lhes parece abrir possibilidades de encontro. Isso fica mais evidente se pensarmos o que “a tradição, a autoridade dos antepassados, exige de cada geração e o que o passado acumulara para o benefício do presente” (ARENDDT, 2007, p. 97). Esse reconhecimento dos benefícios pelos jovens

não acontece pelo fato de não pertencerem plenamente a uma mesma nação por nascimento.

A condição de estrangeiros permanece como tensão. Uma dupla perda. Ao perderem o lugar de origem, deixaram para trás um mundo no qual não tinham mais lugar, mas o pertencimento à nova condição não se completa, não formam com aqueles que já o habitavam um mundo comum. Esse mundo comum parece perdido a todos – professores e alunos – e todos estão comprimidos numa separação desesperadamente solitária dentro dos muros da escola.

Esses “muros” podem ser repensados a partir das reflexões de Raymond Williams (1969, 1972 e 1992) sobre o conceito de cultura, e, posteriormente, os sentidos e usos que adquire pelos chamados Estudos Culturais¹⁰, na crítica e reexame da cultura. Com Williams, podemos pensar a dinâmica, conflitos, tensões, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais que se produzem como cultura (1992, p. 29). A cultura não tem uma hierarquia dentro e fora, alta e baixa, mas é vista como experiências efetivas e troca entre agentes não redutíveis aos objetos (coisas), mas a todo um “modo de vida” comum.

Não há aqui a suposição que o lugar da cultura é o lugar do “professor” e da “escola”; é preciso pensar a forma escolar e a própria organização da Educação em suas relações mais amplas com a sociedade e a formação humana.

Williams permite interrogar o filme com planos mais amplos do que aqueles com que vínhamos fazendo isso até aqui. Ele nos oferece uma ampliação dos contornos da noção de cultura, rompendo com idéias de consenso e organicismo predominantes até a década de 1950 e propondo também um “método” de entendimento dos fenômenos da cultura como as condições de vida “comum”, tanto em relação às normas quanto ao vivido (práticas cotidianas não cristalizadas). Um primeiro movimento teórico de Williams é de atualização das definições que surgiram com a literatura e da própria antropologia, que associavam cultura e civilização. De um lado, as definições que surgem na literatura e nas artes tomam a cultura como um ideal, a busca da perfeição. Já na antropologia, a cultura é tomada como um modo integral de vida, o “todo complexo”.

¹⁰ Os Estudos Culturais são caracterizados como um campo interdisciplinar que surge inicialmente das discussões das áreas acadêmicas, como a Sociologia da Cultura, e hoje pesquisa, dentre outras questões, as relações entre a cultura e a sociedade e analisa o papel dos meios de comunicação e dos processos midiáticos. As reflexões de Raymond Williams são consideradas fundantes deste campo de pesquisa.

O percurso seguinte é um exame dos sistemas de referência (uso das palavras) para se examinarem modificações amplas da vida e da linguagem. Nesse percurso, ela reexamina as categorias de comunicação, cultura e comunidade e estabelece a possibilidade de pensar aquilo que aparecia na linguagem com o sentido de vulgaridade de gostos e hábitos vindos da multidão e da população como ameaça, para que a cultura possa ser interpretada como uma “fórmula das massas”. A ameaça passa a ser vista como “reunião de massas, produção de massas e ação de massas”; noutra momento já aparece como “comunicação de massas”.

Para Williams, a cultura é “ordinária”, ou seja, é perpassada pelas idéias e práticas sociais. Assim, em seu método, é possível pensar a “estrutura da experiência” ou as relações sociais mais amplas dentro de um caso particular, analisar as relações entre os padrões e entender as inter-relações de todas as práticas vividas e experimentadas como um todo em um dado período. O paradigma dominante aqui é que o “cultural” não é mero reflexo ou tem papel residual nas análises. O cultural ocupa o lugar central para onde se deve olhar numa análise, pois permite ver a experiência, o modo de vida, indissolúvel na prática em geral, real, material. As formas dominantes, residuais (passado, memória) e emergentes. Oferece uma “armadura” para a análise da cultura que fuja da idéia restrita de “representação”.

Outra contribuição significativa de Williams para a análise de nosso objeto específico, o filme, é a crítica que ele faz ao sentido de “transmissão da cultura”. Para Williams, só podemos pensar em transmissão se entendermos a comunicação como a remessa de um sentido único. Entretanto, para ele, a “recepção e resposta”, que “completam a comunicação dependem de fatores outros que não as técnicas” (1992, p. 311). A transmissão, por si só, já é múltipla, como é contínuo o desenvolvimento das técnicas. O que ocorre de novo é a expansão das audiências potenciais para as transmissões com a expansão da educação e dos avanços técnicos. Assim, do ponto de vista histórico, a comunicação de massas corresponde à expansão da audiência. Porém, o autor das transmissões dizer que as pessoas são massas decorre não da incapacidade de conhecê-las, mas do fato de interpretá-las segundo uma fórmula: a fórmula das massas. Com o propósito de manipular, persuadir grande número de pessoas a agir, sentir, pensar e saber de certa maneira. Já a “fórmula da audiência” toma como propósito a educação, a arte, as informações ou opiniões, considerando que a audiência são seres racionais e interessados.

A comunicação se dá, então, como experiência de agentes, troca entre interlocutores. Aqui se recoloca mais uma vez nosso esforço de interpretação do filme. Não estamos num mundo de iguais. Não há sequer a suposição de compartilhamento de uma linguagem comum. As hierarquias estão postas, as regras e valores das instituições, as normas e papéis sociais regem as relações entre professores e alunos, alunos e alunos. Onde está o sentido da ação docente? Quais formas podem emergir desse cenário?

6. Educação

Para Hannah Arendt, a educação, distinta de aprendizagem, não pertence ao mundo da política. As relações entre adultos e crianças e entre mestres e alunos são áreas pré-políticas, servindo de modelo para uma variedade de formas autoritárias. A diferenciação entre político e não-político é fundamental na obra da autora e se funda na distinção entre necessidade/liberdade e público/privado. Há na educação uma necessidade, enquanto o mundo público-político dos adultos se funda na igualdade. A política lida com aqueles que já estão educados, nesse caso, os adultos.

Podemos contra argumentar que a educação cuida de uma “necessidade política”. É interessante notar, a partir da argumentação da autora, que todas as crianças são estrangeiras no seu próprio mundo e por isso elas devem ser educadas. Encontrar o elo que as liga ao passado, à tradição é necessário. No filme, isso não ocorre, pois a tradição da escola é a tradição da cultura ocidental européia¹¹.

Mesmo na cena onde poderíamos supor um sentido comum da ação de professor/alunos, um ponto de encontro com a tradição, quando a aluna Esmeralda diz ter lido *A República*, de Platão. Se o professor pode se sentir recompensado, a leitura e a escolha do livro não podem ser atribuídas propriamente ao seu trabalho em sala de aula. A alegria do professor é fugaz e atesta que toda a sua retórica não foi convincente para modificar a relação dos alunos com o saber. Não foi sua autoridade suficiente para propor uma nova forma de pertencimento ao mundo.

O que faz, então, o professor realizar seu trabalho? Ele mantém durante toda a ação um autocontrole impressionante, virtude especificamente política, e parece poder mandar em si mesmo e não ser obedecido (ARENDR, 2007). Entretanto, não parece querer abrir mão de sua responsabilidade como representante do mundo dos adultos, de

¹¹ Segundo a autora, a origem do nosso pensamento político encontra-se na Grécia, desde Platão e Aristóteles, e depois com os romanos, quando estes tornam os modos do pensamento e da cultura Grega clássica os elementos estruturantes da formação da civilização européia e da grande maioria dos povos ocidentais (ARENDR, 2007, p. 52).

sua autoridade como educador e não apenas de suas funções como professor. Todavia, limita suas ações ao mundo da escola e sua competência para o ensino e aprendizagem, que são esperados tradicionalmente pela sociedade.

7. AUSÊNCIAS

O que podemos enxergar a partir das ausências no filme? A partir delas suspendemos por ora nossas considerações. A partir das ausências de trilha sonora, de cores vivas, buscamos relacionar os escritos teóricos e procuramos ouvir e, quem sabe, entender os silêncios da escola, trazidos pelo cinema. Tentar, a partir dessas ausências, auscultar as ausências de solidariedade humana, de respeito à diversidade cultural, de respeito aos jovens e à figura do professor.

Ausências que nos remetem a pensar a partir da ausência de jovens estudantes na última cena do filme, quando a câmera mostra, em vários ângulos, a classe vazia, desordenada ou, ainda, apontando possivelmente para uma nova ordem a ser estabelecida ali, uma vez que professores e alunos, no último dia de aula, trocam uma relação amistosa em um jogo de futebol no pátio do colégio aos gritos dos alunos “todos juntos”. Ou, talvez, acreditarmos que apesar de tudo o que aconteceu durante o ano letivo, apesar do nada aprendido por alguns, eles permaneceram juntos. O mais importante talvez fosse isso?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. *Cinema: arte da memória*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

ALMEIDA, Milton José de. O tempo no cinema, imagem em perspectiva. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP: Alínea, 2003.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

DE CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. São Paulo, Editora Nacional, 1969.

_____. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zaahar, 1979.

Filmografia: Título original: *Entre Les Murs*. França, 2007, 128 minutos. Diretor:
Laurent Cantet.