

Revista

EEEd

Educação

Ano II nº 02

**Faculdade de Educação
PUCCAMP**

Revista de Educação

Revista semestral da Faculdade de Educação - PUCAMP

Comissão Editorial

Olinda Maria Noronha (Presidente)
Augusto João Crema Novaski
César Aparecido Nunes
Dulce Maria Pompêo de Camargo
Maria Eugênia L. M. Castanho
Newton Cesar Balzan
Sílvio Ancísar Sánchez Gamboa

Conselho Consultivo

(Colaboradores internos e de outras instituições de Ensino Superior)

Mara Regina Lemes de Sordi (Enfermagem / PUCAMP)
José Luiz Sanfelice (FE / UNICAMP)
Maria da Glória B. Pimentel (PUC / SP)
José Camilo dos Santos Filho (Representante do GEPES / UNICAMP)
Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (FE / UFRJ)
José Dias Sobrinho (FE / UNICAMP)
Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (FE / UFMG)

Coordenação Editorial Gráfica

Wilson Mazalla Júnior

Revisão

Vera Luciana Morandim Rodrigues da Silva

Capa

Claudia Trevisan (mestranda da Pós-Graduação da FE / PUCAMP)

Composta e impressa nas oficinas da

Editora Átomo

Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara - Campinas - SP
CEP 13023-191 - PABX (019) 232.9340 e 232.2319

Revista de Educação

Rev. Faculdade de Educação PUCAMP

Campinas

v. 1

n. 2

julho 97

Endereço

Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift

Fone/Fax: (019) 230-3163 / 230-5298

Campinas - SP - CEP: 13045-270

Revista de Educação

Revista Semestral da Faculdade de Educação - PUCAMP

Volume 1
Número 2
Janeiro/Julho

- 5 Editorial
Silvio Ancísar Sánchez Gamboa

Artigos

- 11 A reformulação dos cursos da Faculdade de Educação da PUCAMP
Maria Rosa C. Marafon e Vera Lúcia de C. Machado
- 15 Professora primária: uma missionária?
Heloísa Helena Pimenta Rocha
- 23 O escolar da pré-escola: contribuição à sua trajetória histórica
Rachel Noronha
- 37 O processo de ensino e aprendizagem
Maria Eugênia L. M. Castanho
- 47 A universidade e a estruturação da "cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho"
Olinda Maria Noronha

Relato de Experiências

- 67 Alguns desafios: o ensino de história, a memória, a cultura
Vera Lúcia Sabongi de Rossi
- 73 Alice, Alice, onde estás que não respondes?
Maria Aparecida Fonseca de Almeida

-
- 77 **Notícias**
- 81 **Resumos de Dissertações e Teses**
- 87 **Normas para os colaboradores**

EDITORIAL

O segundo número da Revista de Educação da PUCCAMP representa um esforço não apenas de continuidade de uma proposta de divulgação de estudos, reflexões, experiências e resultados de pesquisa, mas também um aprimoramento na qualidade da publicação, começando pela sua apresentação. A contribuição de Claudia Trevisan, modificando a capa e dando um toque de atração, expressa também uma melhor definição da linha editorial da revista.

A Revista surgiu de um esforço comum entre a graduação e a pós-graduação em Educação e obedece à proposta de integração desses níveis de ensino entre si e deles com o ensino fundamental e médio. Expressa essa intenção a recente definição das linhas de pesquisa da Faculdade de Educação que considera prioritários os estudos sobre a relação da universidade com a problemática da educação nos outros níveis de ensino. Por exemplo uma das suas linhas assim se define e explicita: “Universidade e educação da criança, do jovem e do adulto. Reúne estudos e investigações sobre a articulação do ensino universitário com as modalidades de educação da criança, do jovem e do adulto”. Nesse sentido, a orientação da revista visa atender um público amplo, particularmente de educadores e, para tanto, aborda temas de interesse dos professores que atuam nos vários níveis de ensino e utiliza uma linguagem que facilita sua compreensão sem comprometer o rigor e a seriedade acadêmica dos estudos, das reflexões dos relatos de experiência e dos resultados da pesquisa.

Particularmente este número apresenta conteúdos que abordam a problemática da educação nesses vários níveis.

O primeiro artigo das Professoras Maria Rosa C. Marafon e Vera Lúcia C. Machado apresenta um registro histórico do processo de Reformulação da Faculdade de Educação da PUCCAMP iniciada em 1981 e implantada em 1987. Dez anos depois as autoras apontam para a necessidade de manter, via avaliação institucional, um processo contínuo de reformulação dos cursos de formação dos educadores para assimilar novos estudos e novas práticas tais como a articulação graduação/pós-graduação, as disciplinas Práticas e a compreensão da pedagogia como uma Ciência da Ação.

Os desafios de identidade da professora primária é tema do segundo artigo de Heloísa Helena Pimenta Rocha. Apresentam-se os resultados de uma pesquisa histórica que apreende o discurso médico sobre a formação da professora primária nos anos 20. À professora primária é atribuída a função de agente responsável pela educação-higiene e pela formação de corpos saudáveis, robustos e produtivos.

Contribuindo com a discussão da problemática específica da pré-escola, Rachel Noronha apresenta, a partir de recente legislação e na interpretação do contexto atual, uma nova situação no processo da democratização da escola. A pré-escola e as creches passam a integrar o sistema educacional brasileiro. O direito à educação escolar estende-se também para as crianças de zero a seis anos.

Os vários níveis de ensino em forma genérica relacionam-se com categorias constantes do processo de ensino-aprendizagem. Uma reflexão, tendo como referência a experiência pessoal é apresentada por Maria Eugênia L.M. Castanho. Com base em seu depoimento, apresenta as tendências psicológicas atuais sobre o ensino-aprendizagem.

A universidade também tem seu espaço. O artigo de Olinda Noronha apresenta os resultados de um estudo histórico, a partir dos anos 30, sobre a “cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho” e sua influência na universidade. A Universidade como instituição social exprime a realidade social das divisões, conflitos e lutas. A democratização de oportunidade no ensino superior, como mecanismo de ascensão social, vem se dando de modo perverso e as desigualdades não só aumentam como também se aprofundam. A democratização da universidade implica a desmontagem do sistema perverso de privilégios e do controle de cargos burocráticos e políticos da sociedade que se vem reproduzindo na Universidade.

Dois relatos de experiências, apresentados por Vera Lúcia Sabongi de Rossi e Maria Aparecida Fonseca de Almeida, complementam este número. A primeira focaliza seu relato no ensino de história, a educação a memória e o resgate da cultura dos sujeitos professores e alunos, propondo novas estratégias mais atrativas e motivadoras. A segunda relata uma experiência de leitura apresentando uma reflexão sobre o estímulo da leitura e da escrita utilizando as “estórias” e os encantamentos e a magia dos protótipos e heróis universais.

A Pós-Graduação também tem sua vez neste número. Com o objetivo de divulgar sua produção de dissertações, O Programa de Pós-Graduação apresenta alguns resumos de pesquisa. Das 40 dissertações defendidas, na data do fechamento desta edição, foram selecionados alguns resumos relacionados com a linha de pesquisa “Universidade e educação da criança, do jovem e do adulto”.

Esperamos que este novo esforço de divulgação ganhe com a ajuda e a confiança de nossos leitores uma nova sessão de cartas dos leitores, onde serão publicados seus comentários, sugestões, concordâncias e discordâncias. De igual maneira, esperamos que novos espaços de divulgação sejam abertos, com a vinculação de novos leitores para o terceiro número a ser editado no próximo semestre.

Autores deste número
(Pela ordem alfabética dos textos)

MARIA ROSA C. MARAFON - Mestre em Educação pela PUCAMP, docente e Diretora da FE da PUCAMP.

VERA LÚCIA DE C. MACHADO - Mestre em Educação pela PUCAMP, docente e Vice-Diretora da FE da PUCAMP.

HELOÍSA HELENA PIMENTA ROCHA - Mestre em Educação pela UNICAMP, docente da FE da Univ. Federal de Uberlândia.

RACHEL NORONHA - Doutora em Educação pela UNICAMP, docente do Departamento de Enfermagem da FCM da UNICAMP.

MARIA EUGÊNIA L. M. CASTANHO - Doutora em Educação pela UNICAMP, docente da FE da PUCAMP e coordenadora da Pós-Graduação em Educação da PUCAMP.

OLINDA MARIA NORONHA - Livre Docente pela UNICAMP, docente da FE PUCAMP e Professora Convidada da FE UNICAMP.

VERA LÚCIA SABONGI DE ROSSI - Doutoranda da FE UNICAMP, docente da FE UNICAMP.

MARIA APPARECIDA FONSECA DE ALMEIDA - Professora Aposentada da FE PUCAMP.

Artigos

A reformulação dos cursos da Faculdade de Educação da PUCAMP

Maria Rosa C. Marafon¹ e Vera Lúcia de C. Machado²

Introdução

A proposta de reformulação dos cursos da Faculdade de Educação está inserida no movimento de construção do Projeto Pedagógico da Unidade. Sua discussão com o coletivo de alunos, professores e funcionários foi iniciada em 1981, e a aprovação no CONCEP deu-se em 1985, sendo implantada a nova proposta em 1987.

No processo de discussão da atual proposta, foram oportunizados vários e diversificados momentos de reflexão e debates, com alunos e professores, tais como reuniões por curso, reuniões com representantes das habilitações oferecidas, palestras com educadores envolvidos com a problemática da formação de educadores, como também foi oferecida em todas as séries dos cursos a atividade curricular “Seminários Complementares”, cujo objetivo era discutir os cursos e a formação do educador, bem como oferecer sugestões tendo em vista o avanço nessa formação.

Ao mesmo tempo, professores e alunos participaram efetivamente dos movimentos regional e nacional, de discussão da formação do educador implementados pelo MEC e pelo Movimento Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

Os dados da realidade social brasileira e da educação nessa sociedade, do diagnóstico

dos alunos dos cursos em reformulação e as experiências dos docentes foram os indicadores para a definição do profissional que se desejava formar.

Pressupostos e Principais Eixos da Reformulação Curricular

O movimento interno da Faculdade de Educação sobre a reformulação de seus cursos se deu no contexto de debates sobre o Projeto Pedagógico da Unidade, sustentado pelo estudo dos documentos sobre Universidade Católica, sobre Educação no cenário nacional brasileiro e sobre o papel da Faculdade de Educação na formação do educador.

Esse processo possibilitou que se aclarassem os pressupostos do Projeto Pedagógico que apontaram a necessidade da reformulação dos cursos. Assim sendo, a reformulação dos cursos, sua implantação e atual avaliação têm como pressupostos concepções de sociedade, educação e homem.

Todo o esforço até hoje tem sido no sentido de romper com uma visão fragmentária e funcionalista da sociedade, da educação e do homem, apontando para uma perspectiva histórico-social. Pretende-se, tanto na formação do profissional da educação como na sua ação futura a reflexão constante entre a realidade social e a educacional, bem como a denúncia dos mecanismos opressores da sociedade a partir da consciência crítica da realidade, visando

1. Diretora da Faculdade de Educação - PUCAMP.

2. Vice-Diretora da Faculdade de Educação - PUCAMP.

à transformação da prática educativa e seu compromisso com as classes menos favorecidas.

A reformulação dos cursos da Faculdade de Educação se pautou por alguns eixos curriculares que estão sendo construídos até o momento. São eles: 1. a dimensão sociopolítica na formação. 2. a indissociabilidade da relação teoria e prática e 3. a formação do educador pesquisador.

Esses eixos explicitam uma mudança de enfoque na formação e articulam a estrutura curricular rompendo com o modelo dicotômico que defende as habilitações estanques e nas séries finais, numa ótica tecnicista que valoriza o individual e a manutenção do *status quo*. A atual estrutura favorece a relação teoria e prática desde a 1ª série e a formação globalizante do educador para atuar na sociedade e na escola quer como professor, quer exercendo atividades educacionais além da docência.

A estrutura curricular

Os cursos reformulados foram: a) Pedagogia, com as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Educacional, b) Formação de Professores de Pré-Primário (licenciatura curta) e c) Formação de Professores para Deficientes Mentais (licenciatura plena - 03 anos).

Na reformulação os três cursos passam a ser licenciatura plena com duração de 04 anos e que hoje estão assim denominados: a) Pedagogia; b) Pedagogia: Formação de Professores para Educação Infantil (pré e 1ª a 4ª séries) e c) Pedagogia: Formação de Professores para Educação Especial - Deficiência Mental e Deficiência da Audio-Comunicação.

O currículo para os três cursos compreende o núcleo comum de formação, a for-

mação específica de cada curso e a inserção do aluno na realidade educacional.

O núcleo comum composto de disciplinas que se distribuem de 1ª a 4ª série predominando nas séries iniciais objetiva o estudo do que é basicamente necessário para a formação do profissional da educação, buscando atender aos pressupostos mencionados anteriormente. Na 4ª série a disciplina do núcleo comum Trabalho Terminal de Curso objetiva a síntese a ser realizada pelo aluno como resultado de seu percurso acadêmico.

A formação específica que se inicia de forma tênue na 2ª série vai se tornando mais ampla nas séries finais por meio de disciplinas que contemplam conteúdos específicos de cada curso.

A inserção do aluno na realidade educacional se faz desde a 1ª série. A inserção é garantida por disciplinas do núcleo comum que objetivam discutir a educação na sociedade e no sistema de ensino e por disciplinas da formação específica que resgatam a questão educacional nas áreas de formação de cada curso, oportunizando os estágios curriculares.

Todas essas disciplinas trabalham o pressuposto da articulação teoria e prática, por meio do desenvolvimento de projetos na perspectiva da formação do educador-pesquisador.

Principais desafios da construção curricular

O desafio primeiro, porque fundamental, está na construção coletiva que exige a compreensão profunda dos pressupostos da proposta, a modificação das metodologias de ensino e de pesquisa, que em algumas disciplinas é radical, e o entendimento da ação transformadora na realidade existente. Essa construção curricular coloca para o professor exigências

que indicam um compromisso com a investigação permanente da problemática educacional e do seu fazer pedagógico.

Outro desafio reside na concepção que o aluno ingressante traz de educação e nas expectativas quanto a uma formação que se caracteriza como funcionalista e pragmática.

Desde as primeiras discussões sobre a reformulação curricular enfrentou-se a questão legal, quer no sentido de romper com as resoluções e pareceres que até o momento contemplam a formação por habilitações, quer no sentido da aquisição do registro de diploma e registros profissionais.

Ao contemplar a formação globalizante pretenderam-se registros diferenciados coerentes com esta formação, mas, por predominar a visão legalista nos órgãos do MEC, foram necessárias algumas adaptações na grade curricular e nas nomenclaturas pretendidas, sem entretanto trazer prejuízo para os alunos.

Outro desafio reside na falta de candidatos para o Curso de Formação de Professores para Educação Infantil, embora a proposta curricular em nível de 3º grau seja qualitativamente superior àquela do Curso de Magistério no 2º grau. A desvalorização do profissional para a educação básica não incentiva candidatos para esse curso, reforçando uma compreensão de que para o exercício profissional nessa área não há necessidade de formação superior. Diante dessas contradições, é reforçada a proposta da Faculdade de Educação de continuar investindo na formação do professor para o Curso de Magistério e ao mesmo tempo lutar para a valorização do Curso de Formação de Professores para Educação Infantil.

A construção curricular hoje

A discussão sobre a formação dos educadores é atual, haja vista os Encontros sobre a formação de pedagogos e de professores para as disciplinas específicas (cursos de Licenciatura).

A proposta curricular implantada na Faculdade de Educação em 1987 tem se constituído em referencial para as discussões e reformulações encaminhadas nas Universidades públicas e privadas.

Entendendo o aspecto permanente da construção curricular, a Faculdade de Educação desde 1995 vem priorizando um processo de avaliação que contempla alguns eixos a saber:

- articulação graduação/pós-graduação, basicamente na discussão das linhas de pesquisa da Faculdade, na atuação docente, em eventos científicos e nos trabalhos de pesquisa.
- as disciplinas “Práticas” como integradoras de cada série e entre as séries na dimensão teórico/prática.
- estudos referentes à Pedagogia como Ciência da Ação e as conseqüentes concepções de ensino e de pesquisa.

Conclui-se que a reformulação dos cursos mantém-se como um processo contínuo de ação e reflexão sustentado por uma concepção curricular fundamentada em pressupostos filosóficos e políticos.

Referências Bibliográficas

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. *O Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação da PUCAMP: seus pressupostos filosóficos e pedagógicos. Dissertação de Mestrado. PUCAMP, Campinas, 1993.*

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. *Por uma Pedagogia Crítica: uma abordagem metodológica. Dissertação de Mestrado. PUCAMP, Campinas, 1995.*

Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação da PUCAMP. Campinas, PUCAMP, 1981.

Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação da PUCAMP: A Formação do Educador. Campinas, PUCAMP, 1985.

Professora primária: uma missionária?¹

Heloísa Helena Pimenta Rocha²

O tema da responsabilidade social da professora primária, no bojo de um amplo projeto de engrandecimento nacional, tem sido inúmeras vezes reeditado pelos homens ilustrados, preocupados com a inserção do país na modernidade capitalista. À afirmação da necessidade de repensar o Brasil, de recolocá-lo nos *trilhos do progresso* tem correspondido a apreensão da educação do povo como problema nacional por excelência que, uma vez resolvido, possibilitaria ao país figurar entre as *nações civilizadas*.

O presente estudo analisa criticamente o discurso médico sobre a educação, nos anos 20, procurando apreender, mais especificamente, as preocupações em relação à professora primária, concebida como um importante agente na obra de regeneração moral do povo. Para tanto, debruça-se sobre os discursos do médico Miguel Couto.³

Buscando explicitar as representações por meio das quais se vai (re)construindo uma identidade para a professora primária, procura-

se examinar desde as concepções acerca do seu papel até o lugar destinado a ela nesse projeto e os saberes necessários à sua formação.

Nesse sentido, o estudo se voltará para a análise das imagens da professora primária como missionária, como santa, contrapostas a imagens do povo imerso nas “trevas da ignorância”, como representações presentes no discurso médico,⁴ discurso competente que, no intento de oferecer soluções para os problemas nacionais, assume um importante papel na definição de um novo projeto de ordenação da sociedade, em que à educação-higiene é atribuída a responsabilidade pela constituição de corpos saudáveis, robustos, produtivos e dóceis.

Os artífices do progresso

Como construir a identidade nacional? O que fazer para combater a degenerescência do “organismo social”? Como impedir que os

1. Este trabalho baseia-se no quarto capítulo da Dissertação de Mestrado da autora, intitulada: “Imagens do analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20”, FE-UNICAMP, 1995.

2. Professora Assistente da Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Educação pela UNICAMP e doutoranda em Educação pela USP.

3. Miguel Couto (1865-1934) foi catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, presidente da Academia Nacional de Medicina, entre 1913 e 1934, deputado constituinte pelo Distrito Federal em 1934. Sua atuação não se limitou à Medicina, figurando dentre as suas preocupações, além da higiene, a educação do povo e a imigração japonesa - questões que eram tomadas como temas dos discursos proferidos tanto na Academia Nacional de Medicina, como em outros espaços, dentre eles a Associação Brasileira de Educação. Na Constituinte de 1934, teve papel fundamental na aprovação do projeto que destinava 10% das rendas federais para a instrução pública.

4. Constituíram-se em fonte importante para a elaboração do trabalho os Anais e Boletins da Academia Nacional de Medicina, bem como as obras de Miguel Couto, tanto na área de educação, como as médicas. Apesar de o trabalho estar centrado nos anos 20 foram consultados os Anais e Boletins que cobrem a trajetória de Couto na Academia, portanto, entre 1896 e 1934.

males da ignorância comprometam a *marcha da civilização*?

No processo de articulação de um projeto civilizatório para o Brasil, questões como estas estiveram presentes no horizonte das preocupações dos reformadores sociais, dentre os quais se destaca, neste estudo, a figura do médico.

No projeto de civilidade desenhado para tirar o Brasil do estado de atraso, o povo, pensado a partir da sua negação, será o alvo dos discursos e das ações das classes pensantes. Discursos que, ao afirmar a menoridade intelectual do povo, projetarão para o futuro a sua participação nos destinos da nação. Incultas, ignorantes, indiferentes, as massas constituir-se-iam num sério empecilho ao ingresso do país na modernidade capitalista.

Regenerar moralmente as massas! Eis a aventura a que se lançaram os homens ilustrados. Nesse empreendimento, médicos, higienistas e sanitaristas, investidos da autoridade da ciência, apresentar-se-ão como os mais abalizados artífices - detentores de um saber capaz de dar respostas às necessidades de higienização da cidade, crescimento econômico do país e formação de trabalhadores saudáveis.

À leitura da degenerescência da sociedade corresponderá um projeto de normalização, que visará a enquadrar a população nos mais diversos aspectos da vida cotidiana. No interior desse projeto, a educação será utilizada como principal recurso para a construção de uma nova ordem social.

Ao se auto-representarem como *os mais competentes* na instituição de um novo modelo de sociedade, os médicos procurarão pensar a questão educacional, abordando-a desde os mais diversos aspectos. No delineamento desse projeto de regeneração do povo por meio da educação, destaca-se em Miguel Couto tanto a sua preocupação com as questões mais especi-

ficamente pedagógicas, quanto com aspectos que se referem à definição de uma política educacional, os quais se articulam em torno da questão da missão educativa do Estado.

Articulado em torno de dois eixos centrais, a higiene e a moral, esse projeto pedagógico buscará definir o tipo de homem a ser formado, como também o modelo de escola, os saberes a serem ensinados, os agentes dessa educação e, ainda, a formação desses agentes.

Assim, na discussão dos princípios que deveriam nortear a definição de uma política educacional, como na indicação de formas de organização do sistema de ensino, a atuação de médicos como Miguel Couto porá em evidência a necessidade de se pensar a questão educacional, como possibilidade de prevenção dos problemas sociais que caracterizam a instituição de uma ordem social marcadamente excludente. Nesse processo, a educação, vista como estratégia disciplinar de adestramento dos corpos e espíritos, será chamada a conformar o novo tipo de homem, convertendo-se, desse modo, em interesse do Estado.

As “garças brancas”

Na definição de um amplo projeto pedagógico capaz de regenerar física e moralmente o povo, homens de ciência como Miguel Couto também estiveram atentos à formação das professoras, a quem caberia realizar essa grande obra.

Na produção da imagem da professora primária, a alvura do seu saber será contraposta às “trevas da ignorância”. Nessa oposição entre luzes e trevas, como num quadro em branco e preto, as professoras primárias surgirão como as “garças brancas”:

(...) mensageiras da cultura e da bondade, como bandos de garças brancas deixando cair plumas

brancas, lá vão as santas professoras brasileiras para o seu apostolado de fazer de cada criança um homem, forte pelo caracter, util pela intelligencia, bom pelo contagio (Couto, 1933, p. 41). [Grifos meus]

Como missionárias, o seu trabalho constituir-se-ia num apostolado, obra santa de formação de homens moralizados, úteis e produtivos, dos quais dependeria o futuro do país.

Poder-se-ia, pois, dizer sem exaggero que o futuro da Patria, baseado no vigor e utilidade dos seus filhos, está nas mãos das professoras, para quem nunca ha admiração e reconhecimento bastantes, porque quando põem no seu compromisso toda a sua alma, são mais do que heroínas, são santas.(1933, pp. 62-63)

Atitude exemplar - um misto de bondade, sacrifício e renúncia - e preparação sólida, em que os conhecimentos de psicologia infantil mostram-se fundamentais, mesclam-se na composição da imagem das “santas professoras”. Processo de sacralização da função docente, a produção discursiva da identidade desse agente social procura pôr em evidência as suas virtudes pessoais e identificar como ato de heroísmo o seu engajamento nessa obra de engrandecimento nacional, ao mesmo tempo em que reduz a valorização profissional ao reconhecimento e à admiração.

Para bem comprehender o alcance do meu pensamento, devo explicar que por professora, entendo uma criatura meiga, tão bôa que sinta

que toda a sua força está na bondade, tão instruida que possa comprehender a psychologia difficil e variavel das crianças, com absoluto espirito de sacrificio e de renuncia, um ente ideal, um anjo tutelar, uma santa. Ainda não conjecturei a possibilidade de outra. (Couto, 1933, p. 34)

Desse “anjo tutelar”, esperava-se que guardasse sobretudo àqueles que mais precisavam. No interior desse imaginário, os sertões serão concebidos como o lugar da opacidade absoluta, povoado de “sombras de gente”:

deposito de semivivos e semi-mortos, a cujos musculos folha-secca não é licito pedir o minimo esforço, cuja intelligencia, mal nutrida e hebetada, a custo lhes assegura o seu lugar na serie zoologica, anemiados até á ultima gotta, chupados por todos os vermes, parasitados por todos os parasitas que vicejem nestes tropicos luxuriantes. (Couto, 1937, p. 56)

É, pois, em direção aos sertões que deveriam migrar os “bandos de garças brancas”, incumbidas de sua santa missão - “na evangelização da cultura e da hygiene pelos campos e sertões da nossa terra á professora cabe a primeira plaina” (Couto, 1933, p. 33).

Elemento importante na penetração da mensagem da hygiene no interior dos lares pobres, o papel da professora também será considerado sob o ponto de vista da sua extensa e contínua área de influência. Sobre ela - em muitas regiões, a única presença do Estado - repousará a responsabilidade pela formação dos corpos saudáveis e produtivos de que o país precisará na sua caminhada rumo ao progresso.

Se estas relações são uteis e necessarias nas cidades, tornam-se nos campos e sertões absolutamente compulsorias. Nada se compara á ascendencia que a professora habil póde exercer sobre as populações ruraes e sertanejas, com a autoridade decorrente do seu sacerdocio, da sua superioridade intellectual, da sua benevolencia irradiante, das suas obras de piedade, do seu interesse desinteressado pelos alumnos, entre os quaes se divide e subdivide, dando a cada um a impressão que é só delle. (Couto, 1933, p. 64)

Vale ressaltar que, na produção da imagem da professora, o conteúdo político da sua atuação vai sendo esvaziado, atribuindo-se a ela uma missão sagrada - “evangelização da cultura e da higiene”. Nesse processo, a profissão docente é identificada a um sacerdócio, destacando-se, na composição da sua imagem, virtudes que a colocam em posição de superioridade em relação ao comum dos mortais. É importante ter claro que a esse esvaziamento vai correspondendo um reenquadramento político da atuação desse agente social, vinculado à sua integração na obra educativa do Estado, como co-responsável na articulação desse novo projeto de sociedade.

A Formação das “garças brancas”

Investidas de tão importante missão, a formação dessas “garças brancas” deverá ser pensada, tendo em vista propiciar-lhes os conhecimentos que lhes serão necessários no seu “apostolado”. Nesse sentido, defende Couto a importância da disciplina Higiene nas escolas normais.

Talvez mesmo, com mais rigôr e minucias e exigencias devesse ser professada a Hygiene nas Escolas Normaes do que nas Faculdades de Medicina; de um lado, porque o estudante do curso medico vai adquirindo pelo caminho as disciplinas subsidiarias que lhe compõem o programma; do outro lado porque mais extensa e continua é a orbíta de effi-ciencia da professora, cujas discipulas de hoje serão as mãis de familia de amanhã, isto é, as bôas mãis, que não somente carinhos devem aos filhos senão tambem o uso desde o berço das regras que os farão bellos, sãos e fortes, aptos a procrear uma estirpe bella, sã e forte, de corpo e de espirito. (1933, p. 33)

Através da formação da “mãe higiênica”, “guardiã do lar”, a professora estaria contribuindo na moralização do comportamento da mulher que, pautado nos preceitos da ciência, possibilitaria gerar e criar filhos belos, saudáveis e fortes.

Convencido da importância da Higiene na formação das professoras primárias e da especificidade da sua atuação em relação à do médico, ele tratará de oferecer um programa para essa disciplina nas escolas normais.

O curso de hygiene das Escolas Normaes terá um character eminentemente pratico e compreenderá entre outras as seguintes materias:

I - A Anatomia e psychologia humanas (noções principaes).

II - Primeiros cuidados nos casos de acidententes.

III - Hygiene da primeira infancia.

IV - Microbiologia - Doenças infectuosas.

V - Tuberculose - Lepra - Malaria - Verminoses - Doenças eruptivas.

VI - Regime alimentar na infancia.

VII - A asepsia, a antiseptia. Vaccinas.

VIII - Fichas escolares.

IX - Higiene das escolas.

X - Puericultura - Eugenia. (Couto, 1933, p. 65)

É importante atentar para o papel auxiliar que as “garças brancas” são chamadas a assumir nesse projeto de educação sanitária. Assim, a Higiene a ser ensinada às professoras deveria ter um caráter marcadamente prático. Postular, dentre as matérias que deveriam compor o programa de Higiene, “fichas escolares”, significava buscar o auxílio das professoras na vigilância dos alunos, através da atribuição de uma tarefa subordinada ao médico. Com relação a essa rede de vigilância, ouçamos Marques:

A vigilância dos alunos, realizada através dos exames médicos, constituía-se na revista, naquele espaço em que os alunos são observados por um poder que só se manifesta pelo olhar e no qual são levantados conhecimentos sobre o aluno, conhecimentos esse que é anotado, documentadas as aptidões, os vícios, as degenerescências, permitindo comparações, classificações, categorizações que servirão para a fixação de normas - de códigos médicos escolares - cujo objetivo será mantê-los sob controle por um lado, estabelecendo os gestos, os comportamentos normais; e por outro, inserindo e distribuindo-os numa população, sem tirá-lo da especificação de ser “um caso” que pode ser normalizado ou excluído. (1994, p. 113)

Versada nos principais temas da Higiene, à professora primária caberia, também, emprestar o seu apoio à campanha contra a mortalidade infantil, cuja principal causa era, na concepção de Couto, a ignorância das mães. Nesse sentido, a puericultura constituía-se em uma das matérias fundamentais no programa de Higiene que deveria compor a sua formação:

Uma das materias que a professora deve aprender para ensinar é a puericultura. O seu estudo incluye tres capitulos: a puericultura antes da fecundação; a puericultura durante a gestação; a puericultura depois do nascimento. (...) Entretanto, a puericultura depois do nascimento envolve preceitos que ás mestras, numa “escola de mães”, compete transmittir ás suas alumnas, - futuras mães; nas cidades acompanharão as suas alumnas mais adeantadas, ás maternidades, ás enfermarias infantis, ás crèches, que os nossos maiores mandavam dizer presepios, aos ambulatórios e gotas de leite, para completar o ensino theorico que lhes tiver ministrado. (...) Aliás o instinto da maternidade é innato nas meninas, que só precisam aprender a discipliná-lo e dirigi-lo no beneficio da sua propria prole. (...) As professoras que se dedicam á puericultura associam-se indirectamente á campanha contra a mortalidade infantil, cuja principal causa reside na ignorancia das mães. (Couto, 1933, p. 66-67)

No ensino da puericultura, que deveria contemplar tanto a parte teórica como a prática, residia a possibilidade de disciplinar os instintos, normalizar o comportamento, conformando as futuras mães a uma nova ordem moral, da

qual precisavam ser banidas as práticas populares que orientavam os cuidados com as crianças - saberes que passarão a ser vistos como demonstração de ignorância e irracionalidade.

Eis, pois, como Couto justifica o aparente paradoxo de se exigir mais profundos conhecimentos de Higiene de uma normalista do que de um futuro médico:

de uma professoranda é licito exigir-se mais profundos conhecimentos de hygiene do que de um doutorando; este, desde que se matricula em uma Faculdade de Medicina até ao ultimo dia de seu tirocinio, não fez senão aprender e dar successivas provas do que no final lhe vão recapitular sob o nome de hygiene, ao passo que á professora toda a hygiene ha de ser ensinada e arguida numa só cathedra do seu curriculum normal. Por outro lado, se o doutor em medicina se propõe ao officio de higienista, tem de se submeter a novo estudo seriado dessa disciplina e ao mais severo concurso de provas, ao passo que a professora, quando occupar o seu posto numa escola rural, ou, se me permittirem dizer, sertaneja, fica entregue desde logo da missão incompartida de zelar pela saude e fortaleza dos seus pequenos alumnos, e assim, através da educação moral intellectual e higienica, a de assegurar a vitalidade e a energia do homem num trecho do territorio nacional e formar a mentalidade do povo de amanhã. (1933, pp. 62-63)

Nas mãos das professoras, repousaria a responsabilidade por robustecer o homem,

física e moralmente, por meio de exemplos de virtude e trabalho, como também, zelar pela constituição de uma prole vigorosa.

Na “pirâmide de olhares”, formada por médicos, professoras, dentre outros profissionais, procurar-se-á exercer uma vigilância constante sobre a criança, redefinindo-se, para tanto, desde as suas relações familiares até o espaço escolar, que passa a ser pensado em função da visibilidade. Na apropriação da maternidade, das relações mãe-criança e da infância, pelos médicos, busca-se instituir uma ordem social, em que tudo seja previsível - promessa da construção de uma sociedade transparente como o cristal.

Professoras primárias: ainda “garças brancas”?

Professoras-missionárias, “garças brancas” a espalhar a alvura do seu saber; apóstolas na obra de formação de homens moralizados, úteis e produtivos; mensageiras da cultura e da bondade. “Anjo tutelar”, “ente ideal”, “santas professoras” - misto de bondade, sacrifício e renúncia. Imagens por meio das quais se vai tentando forjar a identidade e a subjetividade da professora primária e, ao mesmo tempo, definindo-lhe um lugar no interior de um projeto de sociedade. A construção dessa imagem sacralizada da professora primária, no âmbito do discurso médico, coloca também em evidência a questão da legitimidade dos discursos que buscam constituir a identidade da escola e redefinir os significados do trabalho pedagógico e da formação docente.

Recorrente no debate educacional brasileiro, a preocupação com a identidade e a formação das professoras primárias guarda a sua atualidade. A insatisfação com o lugar ocupado pelo Brasil no concerto das nações ditas

desenvolvidas não deixou de rondar as cabeças dos nossos homens ilustrados. Por outro lado, a educação e, mais especificamente, a escola não deixou de representar, no discurso desses homens, a possibilidade de ocupar um lugar de destaque no cenário internacional. Nesse debate, não têm estado ausentes os apelos às professoras primárias para que, assumindo a sua missão sacerdótica, contribuam na construção de um projeto de Brasil capaz de alçá-lo no nível dessas nações.

Metáforas ainda operantes no imaginário educacional que articulam o ser e o fazer docente à esfera do sagrado não se constituem, assim, num simples recurso retórico e hão que ser levadas em conta quando se busca compreender o processo de construção e reconstrução da função docente, nos diferentes momentos históricos.

Referencias Bibliográficas

- CHAUÍ, Marilena S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.
- COSTA, Nilson R. *Estado, educação e saúde: a higiene da vida cotidiana*. Cadernos Cedes, (4):5-27, São Paulo, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos A. M. (org.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LAMOUNIER, Bolivar. Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: uma interpretação. In: FAUSTO, Boris (org.). *O Brasil republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930)*. 2. ed. São Paulo, Difel, 1978. T. III, v. 2. (História Geral da Civilização Brasileira).
- MARQUES, Vera B. *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.
- MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1990.
- NORONHA, Olinda M. A constituição da classe trabalhadora na Primeira República (1889-1930): a produção da noção ideológica de trabalho e educação. *Pro-Posições*, (2):30-35, Campinas, jul. 1990.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- ROCHA, Heloísa Helena P. *Imagens do analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20*. Dissertação de Mestrado, Campinas, FE-UNICAMP, 1995.
- TORRES, João Carlos B. *Figuras do Estado Moderno*. Representação política no Ocidente. São Paulo: Brasiliense; Brasília, CNPq, 1989.

Fontes primárias

- ANAIS da Academia de Medicina do Rio de Janeiro. 1896-1916.
- BOLETIM da Academia de Medicina do Rio de Janeiro. 1920-1934.
- COUTO, Miguel. *As allocuções do presidente da Academia de Medicina*. Rio de Janeiro: Typ. Besnard Frères, 1923.
- _____. *No Brasil só ha um problema nacional - a educação do povo*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1933.
- _____. *Medicina e cultura*. Rio de Janeiro: Oscar Mano & Cia., 1937. v. 3.

O escolar da pré-escola: contribuição à sua trajetória histórica

Rachel Noronha¹

A conceituação de pré-escolar inclui inúmeras representações, dependendo do objetivo com que é tomada. Tecnicamente, trata-se da criança que se encontra na faixa etária de 2 a 7 anos, inclusive (Marcondes, 1974:61), ou um dos 3 aos 6 anos (Vaughan e cols., 1983:22) e que frequenta a pré-escola. Sobre esse período de vida debruçam-se diversas ciências, como a biologia e a psicologia, que têm demonstrado sua importância para toda a formação da criança, pois é nos primeiros anos de vida que praticamente forma-se o potencial motor, psicológico e social da criança. Essa noção da importância da infância ligada à escola, como instituição social, é relativamente recente e surgiu com a evolução do capitalismo.

O conceito de infância com suas subdivisões etárias é construído socialmente, apresentando variações históricas. Ariès (1981) aponta que a infância longa, ligada à frequência à escola pertencente à sociedade moderna. Na Idade Média, a infância era curta. Após os cinco anos a criança participava integralmente do mundo dos adultos, que eram responsáveis, como um todo, pela sua educação, sempre ligada a tarefas produtivas e desvinculadas da escola, que era frequentada por adultos e crianças.

A noção de infância vinculada à frequência à escola aparece historicamente ligada à evolução do sistema escolar e ao surgimento da classe social burguesa, devido ao desen-

volvimento do capitalismo. Com isto o termo “idade” passa a aparecer associado ao “escolar”, cumprindo-se assim o papel ideológico de que toda criança deve ser nomeada pela existência da instituição escolar. Compulsoriamente todos, de 7 a 14 anos, estão aí incluídos, com abrangência mais recente e não obrigatória para faixas anteriores, como os da pré-escola e até mesmo creches.

O conceito de pré-escola (diferentemente do de creche) relaciona-se ao atendimento educacional anterior à escolaridade elementar obrigatória, para crianças de 4 a 6 anos, empregando professores formados por escolas de 2º grau (Rosemberg e cols., 1985:5). Muitas vezes são utilizadas também como forma alternativa, para “guardar” as crianças, que podem nela permanecer por dois períodos. Essa função faz com que o conceito de pré-escola se aproxime do conceito de creche, que aparece como a “instituição especializada onde a família deixa seus filhos de 0 a 6 anos, em regime ‘semi-internato’, com função básica, assim como aos berçários e ‘hoteizinhos’,² de ‘guardar’ as crianças” (Rosemberg e cols., 1985: 3 e 4), enquanto a mãe trabalha.

Basicamente, “creche” e “pré-escola” são distinguidas pela idade das crianças (creche, de 0 a 3 anos e pré-escola, de 4 a 6 anos), pela permanência das crianças (a creche usa período integral e a pré-escola meio período) e pela vinculação administrativa, sendo que a pré-

1. Enfermeira, Mestre em Enfermagem (UFRJ), Doutora em Educação (UNICAMP) e professora do Curso de Enfermagem da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP - Campinas - SP.

2. Confere com original.

escola se subordina ao sistema educacional estabelecido e a creche, geralmente, a órgãos de caráter médico ou assistencial (Kramer, 1985:78) e particulares. Essa abordagem de creche, desvinculada do sistema educacional é alterada após a Nova Constituição Federal e a Proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1990).

O entendimento de infância associado à fixação de correspondência entre idade e classe escolar exclui a análise da condição infantil de acordo com as formas de organização da sociedade no contexto histórico. Assim, escolar e pré-escolar são classificados pela idade em que devem pertencer a uma instituição social (escola), depreendendo-se daí que toda criança deve ser escolarizada. Acontece, porém que na realidade brasileira há crianças não-escolarizadas, que recebem outra denominação referente a sua condição de marginalização social, como por exemplo, o “menor abandonado”.

Desta forma, na medida em que se vincula a infância a uma instituição ou a uma condição social, criam-se grupos, que acabam por ficar isolados de outros contextos. A concepção ampla do conceito de infância constituiu-se, portanto, num tema complexo, uma vez que se apresenta suscetível a múltiplas determinações. O termo pré-escolar associa-se à criança com menos de 7 anos e que frequenta uma instituição social, vinculada ao sistema escolar, sem perder de vista seu contexto familiar e social, nos quais estão incluídas a educação e a saúde.

Na realidade brasileira, educação e saúde têm sido sempre consideradas como setores importantes de atuação do Governo. Hoje ligadas pelo interesse na saúde do escolar, aparecem refletidas nos discursos oficiais, que têm reconhecido sua importância e necessidade, através da instituição de programas curriculares prevista pela legislação do ensino, não indo, no

entanto, muito além disso. Sua operacionalização tem sido pautada numa prática assistencialista como complemento e suporte das ações médico-sanitárias, visando sua maior eficiência. Os problemas de saúde indesejáveis, como a ignorância, a falta de higiene, a desobediência a normas etc. são atacados de forma individual, através de programas de saúde específicos, que partem do princípio de que os problemas se localizam na criança e não na realidade social. Esses programas oficiais colocam o professor como centro do processo, cabendo a ele a função de agente e de responsável pelo sucesso da atividade (além das muitas outras que já lhe são atribuídas). Essa incumbência chega a ele em forma de “pacotes”, dos quais participam apenas os tecnoburocratas dos órgãos oficiais. Sua função resume-se na execução dos programas, ficando o professor excluído de participar efetivamente, fato que se agrava ao olharmos para sua formação. Os cursos profissionalizantes para o magistério oferecem poucas oportunidades de discussões sobre o processo saúde-doença e de compreensão da realidade social que circunda o escolar.

Ubeda (1986:93-94) analisa que a educação em saúde, da forma como vem sendo realizada está servindo para ilustrar intelectualmente os alunos e não está promovendo a saúde da criança, nem tampouco, ajudando-a a perceber a importância das medidas básicas de saúde, nem dispendo-a a agir corretamente em relação a elas, mas apenas repassando algumas informações superficiais isoladas entre si e desvinculadas da sociedade. Além disso, as escolas não dispõem de recursos financeiros para investir no desenvolvimento de trabalhos mais ricos com as crianças, que na sua maioria, são oriundas da classe social de baixa renda, destituída de saneamento básico e condições saudáveis de moradia, alimentação e trabalho.

Desta forma, o ensino de saúde no sistema escolar tem sido pautado como um con-

junto de conceitos abstratos (desvinculados do objeto), com pouca participação efetiva do estudante, da comunidade, de profissionais de outras áreas e sem uma política bem definida para o setor.

No entanto, a partir dos anos 70, com a eclosão do movimento da Reforma Sanitária surgem novas perspectivas.

A saúde escolar, contrapondo-se a um conceito organizacionista, ingênuo e excludente³, passa a ser entendida numa visão mais abrangente como “o conjunto de atividades desenvolvidas por uma equipe multiprofissional, envolvendo inclusive os professores, que visam promover, proteger e recuperar a saúde do ser humano em idade escolar que está dentro ou fora da escola, da maneira a mais precoce possível, por meio de ações educativas e assistenciais que levam em conta suas origens e realidade de vida, interagindo com os recursos institucionais disponíveis na comunidade, assim como a família, buscando influir de maneira decisiva no ambiente físico e emocional da escola, no processo de ensino da saúde e na assistência integral à saúde pessoal da criança e do adolescente; visam também à saúde do pessoal que trabalha na escola (trabalhadores escolares)” (Giédise, 1990:31).

Com a adoção desse entendimento de saúde escolar, associado aos princípios do movimento da Reforma Sanitária, pretende-se que a realidade se transforme e possa transformar as condições de vida da população. Para tal, diversas alterações terão que ser adotadas tanto no Sistema de Saúde, quanto no da Educação, de tal forma que possibilitem interferência na qualidade de vida da sociedade, visando a consecução da cidadania.

A integração entre saúde e educação nos moldes tradicionais, ao se utilizar do processo educativo, sobrecarrega o professor em suas funções, o que, com este conceito mais amplo, tende a desaparecer, uma vez que se ampliam as responsabilidades, com o envolvimento de diversos profissionais, das instituições disponíveis na comunidade da família. Além disso não ficam alijadas de participação as crianças que não freqüentam a escola. São incluídos também os trabalhadores escolares.

Quanto ao pré-escolar, a valorização da criança de 0 a 6 anos, que praticamente não existia nos primórdios da nossa história, vai gradativamente sendo acentuada após 1930. Essa década representa um marco importante da história brasileira que reflete, em consonância com o cenário político internacional, um período de mudanças políticas, econômicas e de reorganização social. Essas mudanças começam a impulsionar o Estado para um reconhecimento da importância do atendimento à infância, encarada grosso modo como um ser abstrato e sem ligação com a realidade histórica do país.

“A versão da história ‘de que tudo começou em 30’ por obra e graça do Estado, que veio constituir a classe operária (e outras também), trabalha com uma noção de classe como se esta fosse uma entidade, deduzida da estrutura de poder onde existe e que só merece reconhecimento a partir do momento em que é uma força social unificada, tomada pela idéia de pegar o poder do Estado” (PAOLI, 1987:64). Esta perspectiva conduz a uma análise triunfalista e messiânica como se o Estado representasse uma força demiúrgica, acima das relações sociais, encarnando um papel ordenador do caos. É verdade que o Estado do *lais-*

3. “Saúde escolar é a parte da medicina que estabelece os meios de promoção, proteção e recuperação da saúde física, mental e social da criança e seu desenvolvimento moral durante o período de freqüência à escola...” (Moraes, citado por Lima, 1985: 28).

sez-faire é substituído nessa época pelo Estado intervencionista, caráter este que vinha sendo almejado pelos seus principais ideólogos desde a 1ª República: Alberto Torres, Azevedo Amaral, Oliveira Viana e Francisco Campos são os principais porta-vozes da necessidade de um estado regulador e árbitro das desigualdades.

É possível, contudo, contar a história incorporando outros critérios de análise e outros protagonistas. Muitos trabalhos⁴ têm procurado tratar a história a “contrapelo” das interpretações consagradas, procurando mostrar as transformações reais das práticas fragmentadas do povo, constituindo-se em um tecido muitas vezes descontínuo mas fundamental no traçado do perfil do Estado. Por exemplo, (...) “a década de 20 conhece movimentos que caminham no sentido do desdobramento das reivindicações (dos trabalhadores) e o Estado passa a admitir explicitamente a necessidade de legislar as questões trabalhistas (...). O Estado, lentamente, torna sua presença explícita nas questões fabris: sucessivas leis são propostas durante a década (acidentes de trabalho, estabilidade) (...) e as questões mais gerais da condição de vida operária são também objeto de regulamentação, como a aposentadoria e férias. Todas elas, uma por uma, são objetos de uma luta implícita entre empresários e operários, embora o espaço da fala seja tomado pelos primeiros em sua discussão com o Estado” (Paoli, 1987: 65). Todas estas leis que foram sendo criadas são expressão dos conflitos e da necessidade de regular as desigualdades, de arbitrar esses conflitos dentro das relações capital-trabalho. Os empresários inclusive reagem negativamente a muitas destas conquistas dos trabalhadores.

A tônica da relação entre a criança menor de 6 anos e o Estado, deste período até o final da década de 1970, concentra-se numa visão assistencialista, caracterizando a história do

pré-escolar como de cunho médico e curativo, ligadas principalmente às crianças pobres. Na década de 1960, especialmente, fortaleceram-se as organizações de trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho, fazendo com que aumentasse o número de creches e pré-escolas. Com a incorporação da mão de obra feminina no mercado de trabalho, surge a necessidade de “guarda” das crianças enquanto a mãe trabalha e a creche e a pré-escola passam a ser reivindicadas como direito, numa política de “resposta” do Estado aos anseios e reivindicações da população e de controle da situação social.

No final da década de 1960 mudou o cenário econômico brasileiro, que ingressa no modelo de internacionalização do mercado interno. O movimento de 1964 e os governos subsequentes representam a concretização de um projeto de desenvolvimento capitalista “interdependente” ou “associado” ao modelo dos países centrais, notadamente dos Estados Unidos, que vem sendo tentado a partir dos anos 30. Sob esse modelo de desenvolvimento “associado” consolida-se o processo de industrialização brasileiro, com profundas alterações econômicas e políticas do país. Toda estrutura econômica se caracteriza por um processo de concentração que resulta em grandes empresas basicamente estrangeiras, estatais e algumas nacionais, impondo sua visão de interesse, ou seja, o predomínio do grande capital em relação ao resto do sistema econômico. O processo político redundou em um Estado Burocrático - Militar, resultante de forças ditas modernizantes, no sentido do fortalecimento da produção (Covre, 1982: 68-70), visando capitalizar o Brasil, a qualquer custo. A década de 1970, especialmente o seu início, é marcada por um período de euforia gerado pela propaganda do “milagre econômico” e dos acenos de o Brasil ser trans-

4. Pinheiro (1975), Fausto (1974), Almeida (1979), Decca (1983) e Santos (1987).

formado rapidamente em potência mundial e ser aliado dos Estados Unidos da América do Sul (Ianni, 1981:12). “Trata-se, também, da fase áurea da repressão, bem como do surgimento de uma oposição armada ao Regime Militar. Apesar de o Estado se transformar em ‘Estado de Terror’, é o momento em que obtém o maior grau de consenso e de legitimação social, não somente porque amplos setores da sociedade repudiavam as ações armadas, assaltos a bancos, seqüestros e atentados empreendidos pela esquerda armada, mas também pelos êxitos da política econômica posta em prática pelo governo (...). Nesse clima de medo e euforia a Lei 5.692/71 foi recebida entusiasticamente pelos educadores” (Germano:1990:30). Esta lei fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tendo como pontos fundamentais a extensão da escolaridade obrigatória (dos 7 aos 14 anos), com a junção do ensino primário com o ginásial (com eliminação do “exame de admissão ao ginásio”) e a instalação do ensino profissionalizante no nível médio (ou 2º grau). O ensino pré-escolar praticamente não foi incluído. Apenas o Art. 17, parágrafo 2º diz que “os sistemas de ensino valerão para que as crianças de idade inferior recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. Contudo “velar” não significa que esta espécie de “educação” seja garantida às crianças com menos de 7 anos. O art. 61 dá seqüência à incerteza da afirmação, ao enunciar que “os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau”.

Destaca-se também o lançamento do I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND), 1972-1974, com três grandes objetivos: elevar o Brasil à categoria de nação desenvolvida, du-

plicar a renda *per capita* brasileira e expandir a economia (Vieira, 1985:205). “O I PND colocava condições prévias para o desenvolvimento. Estas condições consistiam em distribuir os resultados do processo econômico por toda a sociedade brasileira, promovendo-se também a transformação social, a estabilidade política e a segurança nacional. Dava-se destaque à integração social, procurando-se o mercado de massa e associando-se a assistência aos estímulos para o trabalho e para o aumento de eficiência do trabalhador” (Vieira, 1985:206). Na verdade em nome desse desenvolvimento, o poder estatal se aprofundou na linha da acumulação monopolista e a ditadura militar adquiriu ímpeto repressivo e pôde exercer com toda sua força um regime de repressão e censura contra todos os setores das classes assalariadas, em especial o proletariado urbano e rural (Ianni, 1981:12). Dando continuidade às intenções de crescimento acelerado, é lançado para o período 1975-79 o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), que pregava o aumento de oportunidade de emprego, a contenção gradativa da inflação, o relativo equilíbrio do balanço de pagamento, a melhoria da distribuição de renda e a conservação da estabilidade social e política (Vieira, 1985:206). Contudo a grandiloqüência das intenções fica apenas no nível da proposta, uma vez que cresce o divórcio entre o Estado ditatorial e as tendências da sociedade nacional que fervilha de contradições. Há uma superexploração do proletariado urbano e rural e um agravamento em escala internacional da crise do capitalismo, acoplada à crise mundial do petróleo (Ianni, 1981:13). “Nesse quadro de crise, o estado começa a mudar sua metodologia de ação no tocante às classes subalternas, tendo em vista legitimar-se, obtendo consenso social. (...) As questões sociais, que foram despolitizadas e reduzidas a questões ‘técnicas’, começam a ser tratadas como questões políticas.

O discurso da ‘segurança nacional I, do ‘combate ao comunismo e à subversão’ e do ‘crescimento econômico a qualquer preço’ - mesmo a custo da concentração da renda - cede lugar a um outro que enfatiza a ‘integração social’, o ‘redistributivismo e os apelos participacionistas’” (Germano, 1990:326-7). Assim sendo, as políticas sociais passam a funcionar como mecanismo de correção das desigualdades e se revestem da conotação ideológica que no nível do discurso se identificam como ação destinada aos “carentes”, que se concretizam explicitamente através da implantação de programas de impacto político que, de certa forma, envolviam a “participação comunitária”. Dentre eles destacam-se como exemplo: Programa de Nutrição e Saúde - PNS (1975), Programa de Saúde Materno-Infantil (1977), Programa de Abastecimento em Áreas Urbanas de Baixa Renda - PROAB (1979) e o Programa de Ações Educativas e Culturais para as Populações Carentes do meio Urbano (PRODASEC) e do meio Rural (PRONASEC) 1980 (Germano, 1990:337). Desta forma os governos voltam-se acentuadamente para a questão da educação escolar das classes subalternas, atentando também para a necessidade e importância da educação pré-escolar, que se desloca da assistência médica para a educação. O que ocorreu também é que com a perspectiva de obrigatoriedade e extensão do ensino até os 14 anos as camadas populares tiveram acesso à escola com a ampliação de oferta de vagas nas escolas públicas. Houve expansão no atendimento escolar da população escolarizável, o que não foi seguido por investimentos na qualidade do ensino, culminado, assim, em problemas como repetência e evasão, que levaram à sentida necessidade de expansão, desta feita para a faixa etária inferior aos 7 anos. A pré-escola passa a ser reconhecida de fato e as políticas governamentais começam a, incipientemente, ampliar o atendimento, em

especial às crianças de 4 a 6 anos (Kramer, 1988:46).

Neste contexto, a pré-escola ganha força como solução para colaborar na qualificação da população através da escola de 1º grau, que apresentava muitos problemas como a evasão, a repetência, o fracasso e o baixo rendimento. Esses fatos, típicos dos meios sociais de baixa renda, têm levado à associação com pobreza. São explicados pelas teorias sociológicas da “privação cultural”, “que traduzem e interpretam o fracasso escolar como sendo resultado de deficiências do desenvolvimento cognitivo e afetivo, problemas de falta de estimulação no meio, ou seja, como alguém a quem sempre falta algo ou está defasado em relação a um padrão que se toma como modelo: o padrão da criança da classe média bem-sucedida” (Scheibe e cols. 1984:58). A partir desse entendimento de que o problema está na criança e na carência cultural que lhe envolve, foram criados no Brasil, sob influência dos Estados Unidos, programas educativos propondo compensar as múltiplas carências da criança. Trata-se da “Educação compensatória”, que pretendia resolver através da transferência para a pré-escola, problemas e questões estruturais da sociedade atribuídos ao ensino de 1º grau. As metas da educação compensatória, que fazem parte de um projeto mais amplo de combate à pobreza, em primeira instância, coloca a educação brasileira em uma situação de equívoco, na medida em que mascara os reais determinantes da pobreza, privação cultural e fracasso escolar. Ao colocarem a desigualdade escolar como efeito da riqueza ou da pobreza culturais do meio e ao fazerem da educação compensatória o instrumento daquela desigualdade, os autores destes programas parecem ignorar que, numa sociedade de classes, mesmo quando todos têm acesso à escola, esta não é um agente de promoção social igualitária (Pino, 1987:45).

Esses programas foram bastante criticados⁵ e fadados ao fracasso, principalmente por pretenderem tornar homogênea a educação num país com as características e situação econômica, política e social típicas de uma nação em desenvolvimento. Por outro lado, não se pode negar as contribuições políticas e conceituais geradas por esta proposta. Pode-se considerar que sua discussão levou a um progresso das concepções anteriores, “pois na medida em que se julga que os problemas são sociais e não simplesmente individuais, há uma evolução no sentido de se chegar mais perto do que realmente ocorre” (Scheibe, e cols. 1984:64). Além disso legitimou a educação pré-escolar não mais nos moldes assistencialistas com que vinha sendo concebida até então, mas a partir de uma abordagem educativa, com abertura ao debate sobre suas funções e métodos pedagógicos apropriados à criança desta faixa etária (Kramer e Souza, 1987:18). Impulsionou também a discussão, que culminou em 1988, com a Constituição, pela qual a pré-escola foi reconhecida como dever do estado e direito da criança, como cidadã.

A educação, pela Constituição de 1988, é um dos direitos sociais (art. 6º)⁶ e sua legitimação em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos está evidenciada em dois artigos principais: no art. 208, inciso IV, ao definir que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante” diversas garantias, dentre elas a de “atendimento em creche e pré-escola (...)” e no art. 7º, inciso XXV, quando explicita que “são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem a melhoria de sua condição social”, “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”.

A inclusão destes artigos no texto constitucional impulsiona a diversas responsabilidades quanto ao atendimento às crianças da pequena infância, gerando avanços ao estabelecer prioridades e competências administrativas. Assim, no art. 211, parágrafo 2º, a seção sobre Educação determina que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar” e no art. 30, inciso VI é definida como competência municipal “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”. Todos os setores do Estado têm responsabilidade na concretização de tais determinações, que são expressas em nível de orçamento no art. 212, ao indicar que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Mas não foi sempre assim. O Brasil, no decorrer de sua história, teve sete Constituições, sendo a primeira (1924) Imperial e as demais Republicanas. Todas elas sofreram diversas alterações, sendo que a de 1967 foi tão modificada, que em 1969 foi considerada como nova constituição. No tocante à educação da criança menor de 6 anos, apenas a de 1988 aborda explicitamente a questão. Nas Constituições de 1969 (art. 176), 1967 (art. 168), 1946 (art. 166), 1937 (art. 125), 1934 (art. 149) a educação é mencionada de forma ampla como “direito de todos e será dada no lar e na escola”, sendo obrigatória para a faixa etária dos 7 aos 14 anos, nas Constituições de 1969 e 1967 e apenas no ensino primário nas de 1946 (art. 168, inciso I), 1937 (art. 130) e 1934 (art. 150, letra a do

5. Campos (1979, Kramer (1987), Scheibe e cols. (1984), dentre outros.

6. Os textos das Constituições do Brasil, citados neste trabalho, foram extraídos de Campanhole e Campanhole (1989).

parágrafo único). Observa-se na primeira Constituição Republicana (1891) que praticamente não há determinações quanto à educação. Apenas a Emenda Constitucional de 1926, ao modificar o art. 72 da Constituição de 1891, indica que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Por outro lado, a Constituição imperial de 1824, no art. 179, inciso XXXII prevê que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” e será protegida pela polícia (art. 70, da Lei de 01/10/1828).

Depreende-se assim que a educação tem sido pouco enfocada nas constituições brasileiras e que a criança menor de 6 anos só vem receber atenção na Constituição de 1988, que estabelece formas de atuação nas esferas federal, estadual e municipal, consagrando, inclusive, o princípio da universalização do ensino como um dever de todas as esferas administrativas. Quanto ao ensino do pré-escolar, a Constituição de 88 ampliou as responsabilidades dos municípios, a partir do princípio descentralizador que delineia novos patamares para a relação entre estado e município. A descentralização de autoridade e administração entre os diversos setores do governo convergem para o fortalecimento da autonomia local, contribuindo para a possibilidade de democratização do nível local de poder. Trata-se de um avanço conquistado num processo de negociações e embates, através do qual amplos setores da sociedade se mobilizaram na defesa da escola pública, democrática, de boa qualidade e para todos os cidadãos.

A Constituição de 1988, além de inserir a preocupação com a criança da faixa de 0 a 6 anos no seu texto, confere à creche e pré-escola um caráter educativo, o que significa romper com o enfoque assistencialista que tem caracterizado a prática dessas instituições, bem como reforçar sua identidade. Significa, desta forma, concebê-las a partir das necessidades do desen-

volvimento infantil, entendendo que a criança é um cidadão ativo e participante. Esta nova constituição abre perspectivas inéditas para a consecução dos direitos sociais, uma vez que é a primeira da história do país a assegurar o direito à educação em creches e pré-escolas a todas as crianças. Trata-se de uma conquista que seguramente se viabilizará através de mobilização contínua da sociedade para garantir uma escola pública democrática e de boa qualidade.

A década de 1980 é deveras marcada por grandes fatos. No seu início observa-se o esgotamento do regime militar, cujo declínio teve início com a posse de Geisel em 1974, culminando com a instituição da nova república, em 1985. “A instabilidade no bloco do poder, nesse período, decorre, em primeiro lugar, dos conflitos entre as diferentes facções militares, bem como do enfraquecimento da aliança entre estes e setores da classe burguesa. Em segundo lugar, decorre também do crescimento da oposição ao Regime no âmbito da sociedade civil” (Germano, 1990:307-8). O III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND) - 1980 - 1985 é fruto desse contexto e reflete, em certo sentido, a correlação de forças emergentes. A ênfase deste plano funda-se no combate à inflação e em prioridades setoriais, como energia, agricultura, abastecimento, transportes, indústria, desenvolvimento regional e urbano, planejamento familiar, meio ambiente, ciência e tecnologia, educação e cultura etc. (Ianni, 1981:15). O planejamento penetrou as diversas esferas da sociedade, sendo que desta vez seu conceito deixa de ser entendido como “técnico” e passa a ser encarado como um “processo dinâmico”, condicionado pela própria evolução da sociedade e da economia (Germano, 1990:333). O planejamento alargou-se e especificou-se, conforme a ocasião, visando sempre, através das imposições da ditadura, dinamizar a expansão do capitalismo. Sendo assim, o governo militar

continuou a adotar a criação de planos e programas destinados a controlar as manifestações e as resoluções dos problemas sociais, avançando para além das políticas econômicas sobre os campos da educação, cultura, meios de comunicação, organização política e outros (Ianni, 1981:19). Neste período os movimentos populares de participação social estavam fervilhando e os protestos denunciando as degradantes condições de vida das classes populares vinham cada vez mais à tona. A luta por melhores condições de vida por participação econômica e política travada pelos setores mais avançados da sociedade civil vai ganhando espaço com algumas conquistas e acaba por penetrar no próprio aparelho ditatorial do Estado e nas suas instâncias coadjuvantes. “Boa parte do vocabulário crítico da sociedade civil foi apropriado pelo Estado, esvaziando, assim, seu poder latente de contestação e de crítica ao Regime (...). Sendo assim, os discursos oficiais ganham materialidade através de Planos, Programas e Projetos destinados aos ‘carentes’ (Germano, 1990:336) e continuam sendo implantados sempre com o retórico discurso da “participação comunitária”. Dentre eles está o Programa de educação Pré-Escolar (1981), a criação do Fundo de Investimentos Sociais (1982) e o Projeto Vencer (para crianças de 7 a 14 anos não-alfabetizadas (1984) (Germano, 1990:337).

Este período foi marcado pela alta da inflação, crescimento inadequado da economia e hipertrofia da burocracia estatal. Nesse contexto de crise econômica vão ocorrendo fatos relevantes na história brasileira. Em 1982 foram eleitos por voto direto vereadores, prefeitos, deputados federais, senadores e governadores

dos Estados, sendo estes, na maioria em partidos considerados de oposição ao governo.⁷ Em 1984 a campanha para eleições diretas para Presidente da República se fortalece e assume grandes proporções, num movimento-síntese do desdobramento de todas as lutas da década de 1970 e início de 80. O Governo Militar encontrava-se envolvido em contradições. De um lado objetivando obter o consenso, assimilava, de certa forma, a vontade da sociedade civil. De outro lado, a manutenção do poder impunha, ao mesmo tempo, a adoção de “filtros” que dificultassem ou mesmo impedissem que a vontade dos setores oposicionistas da sociedade civil fosse realizada (Germano, 1990:322). O governo continuava manobrando, com vistas a garantir a legitimação do regime, o que culminou com a eleição indireta para Presidente em 1985 e a instalação da “Nova República”, num controvertido processo, no qual assume a figura polêmica de Sarney, que tinha sido um dos expoentes civis do regime militar. Assim, a Nova República se instala com a proposta de consolidar a transição democrática,⁸ com justiça social e manutenção, sem revanchismo, do aparato militar. Trata-se de um Estado de transição entre um regime autoritário, com hipertrofia do executivo, exclusão dos trabalhadores e domínio quase absoluto da tecnoburocracia civil e militar, a serviço dos grandes oligopólios nacionais e estrangeiros, e um regime mais representativo, cujos contornos vão se definindo, ao sabor dos confrontos e arranjos entre as forças políticas vigentes. A transição democrática assumida pela Nova República se faz sem uma efetiva ruptura com a ordem anterior, mas num ritmo de distensão “lenta e gradual” e com a participação de nu-

7. Singer (1988: 63-91) analisa a emergência e o papel dos intelectuais de esquerda no cenário político no período de 1964-85.

8. Este fenômeno é fartamente analisado por Fernandes (1986) que o denomina como uma “mortiça transição conservadora” (p.11), quando as classes burguesas (dominantes) dão marcha a ré, recolhem os militares ao quartel e interrompe a contra-revolução (p.9).

merosos representantes da “Velha República” (Mantega, 1986: 24 e 26).

Neste período ocorre uma mudança no padrão de gestão do Estado, que se transforma de autoritário em participativo, através da estratégia de “socialização das perdas” geradas pelo processo de desenvolvimento capitalista. Em termos econômicos, o cenário é de crise, no qual surgem os acordos com ao “Fundo Monetário Internacional”. A recessão da economia é uma característica marcante e a população vai sendo gradativamente mais tributada por uma política administrativa ineficaz, que tenta se viabilizar por meios de “pactos sociais”.

Desta forma, a Nova República vai tentando configurar um novo patamar da acumulação capitalista, enfatizando a participação. O seu plano nacional de Desenvolvimento (I PND-NR-1986-1989) embasa-se na tônica da justiça social, com a preocupação fundamental de combate à pobreza e o retorno do crescimento econômico. O governo adota o lema “tudo pelo social” em seu discurso de propagandas e propala que sua forma de gestão tem como destaque os investimentos sociais. A educação recebe destaque principalmente no propósito de redução do contingente de analfabetos.

Permeada de contradições, com avanços e recuos a década de 1980 foi marcada por destacado saldo positivo, representando principalmente pela composição de um governo federal civil, em 1985, a instalação do regime democrático formal, caracterizado pela feitura da constituição de 1988 e pela posse, em 1989, de um Presidente da República eleito pelo voto

direto. Além disso, observa-se também o surgimento de uma “cultura política nova”, através da emergência de movimentos sociais populares, conforme analisado por PAOLI (1991). Estes movimentos, em princípio obscurecidos pela excessiva atenção dada aos processos mais institucionais da chamada “transição democrática”, foram capazes de dotarem-se de uma estrutura organizativa e de uma fala própria, que mudou decisivamente a natureza das vias desta transição, complicando os conflitos sociais e políticos em causa (PAOLI, 1991:118-9). A questão da infância continuou despertando o interesse das autoridades que tiraram proveito por meio de medidas burocráticas e programas de atendimento à criança.

O governo tem demonstrado sua atuação no atendimento à infância através principalmente da criação de órgãos.⁹ Conforme analisado por Kramer (1988: 51) nos momentos políticos autoritários (Estado Novo e Ditadura Militar) interessa ao governo atender a infância para “engrandecer a Pátria”, “formar uma raça forte e sadia”, “formar cívica, física e moralmente as elites condutoras”; os governos autoritários e totalitários estabelecem uma relação de amparo à infância, protegendo-a, tutelando-a, moralizando-a, os quais ditam as formas e estratégias de atendimento à infância em função de seus fins. Num regime democrático interessa o cumprimento dos direitos sociais, a emancipação, a construção de uma cidadania. A pressão da sociedade, através da sua mobilização e participação, obriga o estado a assegurar o atendimento aos direitos sociais de todos.

9. Departamento Nacional da Criança (1940), Serviço de Assistência a Menores (1941), Campanha Nacional de Alimentação Escolar (1995 a partir de 1983 integra a Fundação de Assistência ao Educando), Projeto Casulo - da LBA (1974), Coordenação de Educação Pré-Escolar (1975), Programa Nacional de Educação Pré-escolar do MOBREAL - 1981. Em 1985 o MOBREAL é extinto e criada a Fundação Educar e em 1986 seu programa pré-escolar é transferido para o MEC/regionais, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1985), o Programa Pré-escolar da COEPRE (extinta) passa para a Secretaria do Ensino Básico do MEC (1987). (Kramer e Souza, 1987: 14 e 17)

Por outro lado, em qualquer tipo de gestão política, as mudanças estão sempre associadas a algum tipo de pressão, como forma de resposta do poder público, quando se vê diante das exigências de grupos ou da população. As reivindicações por creches, escolas maternais e pré-escolas como direito legítimo constituem a tônica do final dos anos 80, amparadas na proposta de fazer valer o que determina a Constituição de 1988. Trata-se, portanto, da procura pela efetivação de um direito do cidadão de 0 a 6 anos, apesar de estar presente ainda o caráter assistencialista que permeia a história da escola para crianças dessa faixa etária. Outra característica da década de 1980, no atendimento à criança menor de 6 anos, é que o poder político municipal no estado de São Paulo vem assumindo cada vez mais as responsabilidades junto ao direito de freqüentar a creche ou pré-escola (Diagnóstico, 1990: 14 e 81), conforme preconiza o art. 211º, parágrafo 2º da Constituição de 1988. Isso porém parece ser apenas o início, já que apenas 10% dos 24 milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos recebem algum tipo de atendimento pré-escolar (público-privado); deste percentual, 91,2% corresponde a vagas oferecidas para crianças na faixa etária dos 4 aos 6 anos e apenas 8,8% da faixa de 0 a 3 anos, conforme analisado por Kramer (1988:14).

Contudo, o estado de São Paulo apresentou avanços na municipalização do atendimento pré-escolar, antes mesmo da Constituição de 88. O Decreto Estadual nº 21.810/83 autoriza a celebração de convênios com 22 municípios paulistas, objetivando a expansão e desenvolvimento do Programa de Educação Pré-Escolar junto à comunidade (SEE-SP,

1984:153). Com efeito em 1971, pesquisa aponta que 22,4%¹⁰ das matrículas na pré-escola, no Brasil, pertencem à esfera municipal (MEC, 1975: 57), ao passo que em 1988, no estado de São Paulo há indicações de aumento para 24% de presença do poder público municipal na educação da criança de 0 a 6 anos (Diagnóstico, 1990:23 e 83). Essa atuação, praticamente insignificante, se agrava se somada às precárias condições físicas das escolas, já que 40,9% delas não possuem espaço físico adequado, convivendo com muitas improvisações (Diagnóstico: 1990, 40, 42 e 85). No entanto, apesar da falta de dados esclarecedores sobre a expansão da atuação dos municípios paulistas na educação das crianças em creches e pré-escolas, pode-se inferir que há progressos explícitos, uma vez que a Secretaria de Educação - SP instituiu através do decreto 30.375/89 de 13/09/89 o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo, conforme analisado por Martins e Alves (1990: 26-29). Esse programa pode ser criticado principalmente pela ausência de definição para a política educacional do Estado de São Paulo e para a divisão de responsabilidades entre as esferas administrativas; seria necessária uma política educacional global que não fosse vulnerável a fragmentações e que pudesse concentrar esforços (Martins e Alves, 1990:29).

A proposta de descentralização e universalização da educação básica para todos os níveis significa marcadamente um avanço conquistado pela sociedade. Em São Paulo essa evolução pode ser associada ao processo de democratização do ensino público deflagrado em 1983, com a posse do primeiro governador eleito pelo voto direto após o período da di-

10. Esses dados são meramente ilustrativos uma vez que é impossível qualquer afirmação definitiva sobre o diagnóstico da situação da pré-escola. Os dados disponíveis incluem diferentes metodologias de coleta de informações, diversos entendimentos para creches e pré-escolas e faixas etárias que incluem às vezes até os 9 anos de idade, fornecendo, portanto, resultados parciais, divergentes e incompletos.

tadura militar. Muitos debates foram realizados pelos setores da rede estadual de ensino, visando colocar em prática uma nova política educacional que pudesse incluir prioritariamente os interesses das camadas majoritárias da população, grande parte excluída da escola. Como resultado, muitos programas educacionais foram sendo criados, dentre eles podem ser destacados a criação do ciclo básico, implantando a partir de 1984 e a jornada única, em 1988 (Martins e Alves, 1990:28). O estatuto do Magistério também representa um marco importante, uma vez que “trouxe, em seu bojo a criação de canais que encaminham à gestão democrática da escola, representando o eixo significativo da política de democratização do ensino” (Martins e Alves, 1990:28). Destacam-se também os textos da nova Constituição do estado de São Paulo e da proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1990).

Da Constituição do Estado de São Paulo, 1989, destacam-se os artigos 240, 247, 248 e 250 (parágrafo 2º), que vêm reafirmar e reforçar os parâmetros de tratamento dado às creches e pré-escolas na Constituição Federal.

No tocante ao texto do Projeto de LDB (LDB-1990), podem ser identificados muitos avanços no entendimento da educação da criança com menos de 7 anos, considerados mesmo como inéditos, já que as LDBs anteriores praticamente ignoram esta faixa etária.

A nova LDB (LDB-1990) institui a “educação infantil”, compreendida como a “educação oferecida à criança de 0 a 6 anos através de creches e pré-escolas” (art. 26-I-a), que é a primeira etapa da “educação escolar”, que tem mais dois níveis: “o ensino fundamental e o ensino médio”. Assim, as creches são incorporadas ao sistema de educação e junto com as pré-escolas, “além de sua função básica assegurar saúde e assistência (...)” (parágrafo 4º do artigo 44), “articulando-se, para isso, com os

serviços de saúde física e mental e assistência social (...)” (parágrafo 5º do artigo 44). Para garantir sua viabilização as três esferas do poder público, federal, estadual e municipal compartilham responsabilidades sinalizadas para cada uma delas no artigo 17. Aos municípios cabe como prioridade a atuação na Educação Infantil, sem, no entanto, eximir o Estado e a União da “responsabilidade compartilhada” ou “corretiva” art.17, inciso III (parágrafos 1º e 2º). Além disso pelo art.118 fica criada a contribuição social do salário-creche como fonte adicional de financiamento da educação infantil pública, oferecida em creches e pré-escolas a ser recolhidas pelas empresas e demais entidades públicas ou privadas vinculadas à Previdência Social, incidindo sobre a folha de salários e sobre a soma dos salários-bases dos titulares, sócios e diretores, com base em alíquota de 1%. O salário-creche, instituído para a educação infantil, é semelhante ao salário-educação (art.115) que beneficia o Ensino Fundamental. A criação desses recursos certamente irá contribuir para que o dever do Estado em atender as crianças de 0 a 6 anos (art. 208, inciso IV da Constituição Federal) seja factível.

Os artigos 4º, 43, 44, 45, 47 e 95 também tratam exclusivamente da educação das crianças menores de 7 anos.

A história da creche no Brasil difere um pouco do que tem sucedido com a pré-escola, que teve como sua característica principal a função de resolver os problemas da escola de primeiro grau. A creche, por sua vez, mais relacionada às modificações do papel da mulher na organização social. Na década de 1960 a creche foi defendida como instituição necessária às mães trabalhadoras que reivindicaram melhores condições de trabalho e os governos militares adotam a política de ajuda governamental às crianças carentes (Oliveira, 1988:48 e 49). Na década de 1970 expande-se o número de creches públicas e particulares e sua

função deixa de ser apenas assistencial e de “guarda” das crianças, passando a ser valorizados também seus aspectos educativos e no final da década de 1980 expande-se a concepção de creche como direito universal, que as crianças de 0 a 6 anos têm à educação declarado na Constituição de 1988.

Ao longo da história do pré-escolar na sociedade brasileira dois aspectos têm permanecido constantes: a concepção abstrata e a única de infância e a multiplicidade de órgãos com as mesmas funções que têm sido criados, visando seu atendimento (Kramer, 1987:60), que tem contribuído para fragmentar o problema da criança combatido sempre de forma isolada, ora atacando-se as questões da saúde, ora do bem estar da família, ora da educação (Kramer, 1987:91). Além disso constata-se também que apesar de o discurso político em relação às necessidades de atendimento da criança de 0 a 6 anos ser enfático e claro, as formas de sua viabilização continuam ambíguas, na medida em que os recursos destinados ao seu atendimento são bastante exíguos (Souza, 1984:50), quadro que a partir de 1988, com sua nova Constituição Federal e com a proposta de LDB certamente tomará rumos diferentes. Trata-se de fazer valer as conquistas encetadas até agora e que, se legitimadas, levarão a novos avanços. O ponto básico está lançado, que é a inclusão das creches e pré-escolas ao sistema de educação, ao lado da explicitação de ser este um direito da criança e de ficarem claros os mecanismos de garantia como a responsabilidade conjunta das três esferas de poder público e a definição de fonte de financiamento.

A saúde do escolar faz parte das questões amplas de vida da criança na realidade brasileira e representa um desafio, na medida em que sua viabilização envolve diversas áreas, das quais educação e saúde fazem parte. A escola precisa ser compreendida como integrante do programa, pelo qual a saúde possa ser promovida,

tendo como linha mestra de direção a mudança da realidade social concreta, num trabalho conjunto de uma equipe multiprofissional única. O professor dela faz parte e, em conjunto com os demais, procura garantir a saúde e discutir as condições de vida da criança.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. M. T. de. *Estados e classes trabalhadoras no Brasil*. São Paulo, Tese de doutoramento - USP 1979.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- CAMPANHOLI, A. e CAMPANHOLI, H. L. *Constituições do Brasil*. 10. ed., São Paulo: Atlas S.A., 1989.
- CAMPOS, M. M. M. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 28: 53 - 61, março 1979.
- COVRE, M. de L. M. *A formação e a ideologia do administrador de empresas*. 2. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1982.
- DECCA, E. *O silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DIAGNÓSTICO DA PRÉ-ESCOLA NO ESTADO DE SÃO PAULO - 1988. *Fundação para o desenvolvimento da Educação*, 1990.
- FAUSTO, B. Trabalho urbano e conflito social, *Estudos CEBRAP*, 1974.
- FERNADES, F. *Nova República?*, 3. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985 - um estudo sobre a política educacional*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação - UNICAMP - Campinas - SP, 1990.
- GIÉDISE (Grupo informal de estudos e discussões sobre saúde escolar de São Paulo) In: *Revista Brasileira Saúde Escolar*, 1 (2): 31, abr., 1990.
- IANNI, O. *A ditadura do grande capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil - a arte do disfarce*, 3. ed., Rio de Janeiro: 1987.
- KRAMER, S. A pré-escola como direito social *Idéias - Fundação para o desenvolvimento da Educação*, (1): 13 - 16, 1988.
- KRAMER, S. O desafio da formação infantil e o desafio da construção de cidadania - ponto de vista de uma brasileira. *Anais do primeiro congresso de educação pré-escolar dos países do Cone Sul*. Santa Maria - RS, 1988.
- KRAMER, S. O papel da pré-escola *Cadernos de Pesquisa*, 58: 77-81, agosto, 1985.
- KRAMER, S.; SOUZA, S. J. e Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil, *Educação e Sociedade*, 28: 12-31, dez., 1987.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB - texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, com comentários de SAVIANE, e cols., São Paulo, Cortes/ANDE, 1990.
- LIMA, G. Z. de. *Saúde escolar e educação*. São Paulo: Cortes, 1985.
- MANTEGA, G. Pactos sociais e hegemonia na Nova República, In: SANDRONI, P. (Org) *Constituinte, economia e política na Nova República*, São Paulo, Cortes/Educ., 1986.
- MARCONDES, E. (Coord.). *Pediatria básica*. 4. ed. São Paulo: Sarvie, 1974 (vol. I).
- MARTINS, A. M.; ALVES, M. L. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: o Decreto 30.375/89 e suas implicações para a escola pública, *ANDE* (Rev. da Assoc. Nac. de Educação), 9 (16): 26 - 29, 1990.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Departamento de Ensino Fundamental, Coordenação de Educação Pré-Escolar, *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*, Brasília, DF, 1975.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *Revista da Faculdade de Educação - USP*, São Paulo, 14 (1): 43-52, Jan./Jun., 1988.
- PAOLI, M. C. Movimentos sociais, cidadania, espaço público: perspectivas brasileiras para os anos 90. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 33: 115-133, outubro, 1991.
- PAOLI, M. C. Os trabalhadores urbanos na fala dos outros, In: LOPES, J. S. L. (Coord) *Cultura e identidade operária: aspectos da cultura da classe trabalhadora*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1987.
- PINHEIRO, P. S. *Política e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- PINO, A. A questão do menor e o significado da infância na sociedade burguesa, *Educação e Sociedade*, 28: 32-50, dez., 1987.
- ROSEMBERG, F. et al. *Creches e Pré-Escola*. São Paulo, Nobel: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.
- SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campos, 1987.
- SÃO PAULO Estado, *Constituição do Estado de São Paulo*, Imprensa Oficial do Estado S. A., IMESP, São Paulo, 1989.
- SCHEIBE, L. et al. Educação compensatória ou compensação educativa. In: MELLO, G. N. de. *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo, ed. Loyola, 1984.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SP, *Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas*, 2. ed., São Paulo, 1984.
- SINGER, P. Intelectuais de esquerda no Brasil: a experiência do poder, In: SOLA, L. (org.) *O Estado da transição: política e economia na Nova República*, São Paulo, Vértice, 1988.
- UBEDA, EM. L. *A educação para a saúde na escola: um estudo de algumas práticas de saúde desenvolvidas na pré-escola*. Dissertação de Mestrado, Escola de Enfermagem - USP, Ribeirão Preto, 1986.
- VAUGHAN, V. C. et al. *Nelson: Tratado de Pediatria*, 11. ed., Rio de Janeiro: Interamericana, 1983.
- VIEIRA, E. A. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel - 1951 a 1978*. 2. ed., São Paulo: Cortez Editora, 1985.

O processo de ensino e aprendizagem

Maria Eugênia L.M.Castanho

“Amor corre para amor, como as crianças fogem da escola; mas amor se afasta do amor com os olhos tristes, como criança quando vai à escola”. (Shakespeare, Ato II, cena 2).

Introdução

Sou professora há três décadas e tenho tido o privilégio de participar, durante esse tempo, de todo o processo de reflexão e de ação que tem reformulado a educação brasileira. Desde muito cedo, aos 16 anos, quando ministrei minha primeira aula a alunos de 4ª série primária, descobri a paixão da experiência docente na sala de aula.

Trabalhando e estudando, debruçando-me sobre as idéias dos mais variados autores em diversas áreas, venho procurando definir uma prática coerente, conseqüente e competente que represente aquilo em que acredito. Nessa caminhada, fui aprendendo por conta própria, mas não sozinha (conforme Bakhtin, toda fala é abstraída de um diálogo). Assim, o que pretendo fazer aqui é apresentar algumas idéias e sentimentos que me parecem relevantes quando se discute o processo de ensino e aprendizagem, muito mais que apresentar exaustivamente algumas teorias sobre o assunto.

Há muitas teorias e cada uma delas tributária de determinadas orientações epistemológicas. Se há algumas décadas era a Psicologia o campo por excelência para ditar o como fazer, o como ensinar, observa-se nos dias atuais um movimento muito mais abrangente e interdisciplinar para entender e explicar o pro-

cesso pelo qual alguns preferentemente ensinam e outros eventualmente aprendem.

Se a Psicologia teve que ir cedendo, a contragosto, seu espaço para a Sociologia, a Antropologia, a Linguística e a Política, não se pode dizer que é uma ciência em extinção. Desse modo, pretendo no presente texto apontar onde reside sua contribuição para o debate interdisciplinar sobre a educação e resgatar sua importância no marco de uma posição coerente teoricamente com pressupostos ligados ao papel que o fenômeno educacional pode e deve ter numa sociedade como a atual.

Antecedentes históricos

O quadro atual da educação nacional (e também mundial, respeitadas as especificidades culturais e políticas) não é animador. Problemas de toda ordem, quer de natureza extra-escolar, quer de natureza intra-escolar são postos em discussão a todo momento e parecem muitas vezes insolúveis.

A deterioração constante das condições de funcionamento da escola no contexto educativo tem raízes históricas que não serão aqui analisadas, uma vez que mereceriam um estudo aprofundado, impossível de ser realizado nos limites da presente reflexão.

No entanto, faremos menção a apenas um nome histórico pelas razões a seguir apontadas.

O holandês João Amos Comênio publicou em 1657 sua *Didática Magna*. Há 339 anos, no contexto socioeconômico-político de meados do século XVII, esse educador, considerado o fundador da didática, já apregoava as principais idéias das bandeiras atuais dos educadores.

É considerado o precursor da psicologia genética mais de cem anos antes de Rousseau e o pai da pedagogia moderna. Comênio contribuiu para a criação de uma ciência da educação. Sua *Didática Magna* tem 33 capítulos divididos em 4 partes. Na primeira, apresenta os fundamentos filosóficos da educação; na segunda, os princípios da didática geral, em que afirma que todos devem ir à escola, inclusive mulheres, pobres, deficientes. Foi ardente defensor da democratização do ensino, da universalização do ensino. Na terceira parte, apresenta a didática especial, orientando sobre como ensinar as ciências em geral, as artes, as línguas, a moral, a disciplina (é contra os castigos corporais, que geram tédio e aversão), num contexto em que tais práticas eram correntes.

Comênio (1985) propõe os mesmos conteúdos nos diferentes níveis, porque correspondem a necessidades permanentes. Diferem no modo como são reestruturados ou reelaborados. Trata-se, segundo ele, de aprender as mesmas coisas, de maneira diversa: isto coincide com a proposta de Jerome Bruner, três séculos depois, do currículo em espiral e remete à descoberta de Jean Piaget sobre *funções intelectuais constantes* em todo ser humano e *estruturas variáveis*.

Ensinar as coisas e o discurso é uma das idéias pedagógicas centrais de Comênio. Fundamenta a importância de começar a partir das coisas, que são objeto da inteligência e do discurso. E no entanto essa segue sendo uma das questões mais graves do ensino. Telma Nudler

(1975) apontou os mecanismos de alienação na sala de aula, analisando o *verbalismo* como forte fator de alijamento do estudante de seu mundo: palavras a serem ouvidas, repetidas, memorizadas geralmente sem o correspondente na realidade.¹

Comênio afirma que não são somente os filhos dos ricos que devem ter acesso ao saber mais culto porque não são somente os filhos destes que nascem para subir aos altos cargos mas também os outros, que não devem ser postos à parte como gente sem esperança (cap. XXIX, 2).

Na década de 1990 do século XX, continuamos com essas bandeiras. A situação escolar que vivemos apresenta-se caótica. Por isso nos reunimos, nos encontramos tanto. Não discutimos sempre a mesma coisa. Não nos satisfazemos e por isso vamos discutir até o fim, porque sonhamos. O fim da utopia está quando desaparece a capacidade de sonhar. Reunimo-nos tanto porque queremos fazer avançar o sonho. Somos agentes políticos da mudança, a educação é a eterna criação da novidade. Fomos feitos para sermos felizes: por isso lutamos pela felicidade coletiva, não nos conformamos. A liberdade de um acaba quando a do outro também acaba.

A escola nos dias de hoje

Observando-se de modo panorâmico a escola e seu funcionamento, podemos notar a presença de uma série de mecanismos, geralmente idealistas ou racionalistas. Encontramos profissionais pensando uma escola com condições ideais (o que justifica que *hoje* não é possível fazer muita coisa), ou profissionais

1. Nudler (op. cit.) aponta ainda os seguintes mecanismos: congelamento do real, formalismo: adaptação às estruturas, detalhismo/compartimentalização/acumulação, crime de lesa-curiosidade, mercantilismo e competição.

conformados com um trabalho insatisfatório, porque “a realidade é assim mesmo”.

Por que isso ocorre? Perrenoud (1993) aponta uma série de motivos que resumo a seguir, numa interpretação livre.

1. Muitos que escrevem ou pensam sobre a educação escolar têm pouca familiaridade com a escola pública real, dela estando afastados há muito tempo e recordando-se a partir de sua experiência passada, em contextos absolutamente diferentes.

2. Muitas vezes, fraciona-se a realidade, subestimando-se a complexidade da situação escolar, enfatizando-se um ou outro aspecto como se fosse o mais relevante. Enfim, enfatiza-se o fragmento (a didática, a avaliação etc.).

3. Não é raro encontrar presente em muitos pensadores uma visão mítica do aluno, ignorando-se suas características reais, sua rebeldia, apatia, arrogância etc.

4. Visão mítica da relação professor-aluno. O ensino exige negociação, envolve medição de força, domínio e controle (através de mecanismos declarados ou sutis).

5. Há uma diversidade impressionante entre os alunos, não se podendo dirigir o ensino para o aluno médio ou ao grupo-classe.

6. É preciso pensar qual é, de fato, o currículo real. O professor é ator da transposição didática. Há 3 fases a que a escola submete os saberes:

- da cultura extra-escolar para o currículo formal.
- do currículo formal para o currículo real.
- do currículo real para a aprendizagem efetiva

7. É preciso levar em conta o perfil dos professores. Geralmente também se tem deles uma visão mítica, associando-os ao risco, à aventura,

à experimentação. Isso não é freqüente. Há necessidade de suscitar a adesão, a vontade, o desembaraço para a *aventura didática*. Gusdorf (1987) aponta muito bem que no debate entre professor e aluno cada um está exposto ao outro e ninguém pode dizer como terminará a aventura.

8. Muitos professores ignoram ou desdenham a formação contínua. É como se quisessem ser deixados cada um no seu canto.

9. O professor é artesão numa prática pessoal (integrando as várias contribuições).

As contribuições são muitas. Várias teorias de vários campos do conhecimento oferecem as mais variadas explicações, que necessitam de um trabalho de síntese. Dado que por questão de tempo e da natureza da presente exposição não poderei abarcar um grande número delas, ater-me-ei especialmente às contribuições na área da Psicologia.

A Psicologia no limiar do século XXI

Bruner (1991) em recente e instigante estudo apontou que a Psicologia (a ciência da mente) perdeu seu centro e corre o risco de perder a coesão necessária para poder fazer um intercâmbio interno que justifique a divisão do trabalho entre suas partes.

As partes - cada uma com sua própria identidade organizativa, seu próprio aparato teórico e suas próprias revistas - converteram-se em especialidades cujos produtos são cada vez menos exportáveis. Afirma ele que as partes encerram-se em sua própria retórica e isolam-se em sua paróquia de autoridades. Corre-se o risco de que cada parte se encontre cada vez mais longe de outras investigações dedicadas à com-

preensão da condição humana (campo das humanidades e outras ciências sociais). Isso talvez, segundo Bruner, tenha ocorrido como reflexo de uma mudança de paradigma nas ciências humanas.

No entanto, os grandes temas e interrogações da Psicologia continuam vivos. Os psicólogos atuais são tributários do passado: Chomsky reconhece sua dívida com Descartes; Piaget com Kant; Vigotsky com Hegel e Marx. A “teoria da aprendizagem” construiu-se sobre a obra de Locke. A revolução cognitiva mais recente depende do clima filosófico que a suporta. Nietzsche, Wittgenstein, Saussure, Husserl, Cassirer e Foucault são exemplos de cientistas sociais interessados em questões clássicas que vêm sendo colocadas pela Psicologia.

Assim, produziu-se uma reação contra o estreitamento e o encerramento em si mesmo que ocorre na Psicologia. A comunidade intelectual mais ampla tende a pouco considerar as revistas de Psicologia, que lhes parece conterem estudos de pouca importância e deslocados intelectualmente, oferecendo respostas a pequenos estudos similares.

No entanto, as grandes questões psicológicas estão voltando a ser colocadas, questões sobre a natureza da mente e seus processos, questões sobre como construímos os significados e as realidades, questões sobre a formação da mente pela história e pela cultura. Estas questões, muitas vezes, são investigadas com mais vigor fora da Psicologia “oficial” e estão se reformulando com a sutileza e o rigor necessários para produzir respostas ricas e fecundas.

A Psicologia atual tem confusões, deslocamentos e novas simplificações. Seu objetivo principal é a natureza da construção do significado, sua conformação cultural e o papel essencial que desempenha na ação humana. Deve a Psicologia, segundo Bruner, preocupar-se es-

sencialmente com o significado, sendo uma Psicologia cultural, isto é, tentar compreender como os seres humanos interpretam seus atos de interpretação. Estudo difícil e urgente este em que devemos ser capazes de compreender o que o homem pensa de seu mundo, de seus semelhantes e de si mesmo.

Para esse tipo de abordagem convergem as posições de Vigotsky, elaboradas com antecedência histórica de décadas em relação aos atuais teóricos. Bruner, ao apresentar em 1961, para o público norte-americano a versão em inglês do livro “Pensamento e Linguagem” de Vigotsky, não percebia que o autor já apontava para a emergência de um novo paradigma. A leitura atenta e rigorosa do prefácio escrito por Bruner revela sua admiração pelo autor russo, porém incompreensão sobre como articular suas posições científicas com as daquele autor. Só na década de 1990 é que Bruner amadurece para alargar sua compreensão sobre o paradigma emergente. Antes de analisar as questões básicas presentes no novo paradigma do qual Vigotsky é indiscutivelmente o representante maior, examinemos a evolução das idéias sobre a psicologia cognitiva no campo do ensino e aprendizagem.

O Cognitivismo e o Interacionismo

A psicologia cognitiva é interacionista porque, ao analisar a construção dos processos mentais, reconhece a indispensabilidade de se considerar o sujeito e o objeto as características pessoais e o papel da cultura, a construção da subjetividade em permanente troca com o meio, principalmente cultural.

Bruner, 17 anos mais jovem que Piaget, responsável pelo *new look* sobre os estudos sobre a percepção, propôs, na década de 1960,

talvez a primeira teoria de ensino. Até então falava-se de teorias de aprendizagem e a partir delas se *prescrevia* o que deveria ser feito para ensinar. Sua idéia básica é a de que a avaliação do ensino é mais importante que a avaliação da aprendizagem, sendo esta consequência daquela.

É importante pensar uma teoria de ensino porque há uma série de atos (docentes) que constituem o fenômeno chamado ensino, de tal maneira que se pode ter ensino e não se ter aprendizagem, o que significará que houve ensino ineficiente, inadequado, incompetente, ineficaz etc.

As idéias principais para uma teoria de ensino, segundo Bruner (s.d.) são, dentre outras:

1. Predisposição para aprender. Existem fatores que estimulam ou diminuem a tendência a *explorar alternativas* (condição para a aprendizagem). Por exemplo, a relação professor-aluno nunca é indiferente quanto a seus efeitos sobre a aprendizagem. Inúmeras pesquisas já apontaram a força do elogio (condizente com uma postura democrática do professor), o papel limitado da censura (ligado a posturas autoritárias) e a nula eficácia da indiferença, associada a professores de tipo *laissez faire*.

2. Estrutura do conhecimento. Trata-se de um conjunto reduzido de princípios ajudando a compreender o que é relevante.

3. A seqüência ótima. É preciso buscar seqüências de aprendizagens que otimizem os objetivos, explorando estratégias que aumentem a possibilidade de o conhecimento ser convertido em estruturas conceituais e que levem o aluno a transferir o conhecimento para novas situações.

4. "Encorajamento". Prever recompensas para otimizar o andamento do processo.

Bruner é o criador do conceito de currículo em espiral, cujos princípios, dentre outros, são:

1. o atendimento à estrutura básica da matéria: para isso é necessário selecionar e organizar as idéias fundamentais.

2. atender ao desenvolvimento dos alunos.

3. permitir a solução de problemas e a descoberta.

Quanto à estrutura da matéria é preciso conhecê-la, o que garante o conhecimento significativo e duradouro. Isso permite relacionar o conhecimento a outras situações e observar o amplo relacionamento das coisas. Quanto mais fundamental (estrutural) for a idéia aprendida, maior será a amplitude da aplicação. A volta constante, o re-exame das mesmas idéias em profundidade garante a forma de uma espiral.

A descoberta e solução de problemas é a característica do currículo em espiral. A descoberta é decorrência de um currículo que permita a aquisição de idéias gerais ou fundamentais. Quando o aluno consegue *captar o significado* de uma *idéia geral*, adquire o poder de descobrir outras coisas.

David Ausubel, cognitivista norte-americano, em um livro de 625 páginas sobre a Psicologia da educação (1980), assim resume sua posição:

“Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece. Descubra o que ele já sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”.

Os conceitos básicos que apresenta são os de aprendizagem significativa (aprender o que é incorporável à estrutura cognitiva própria) e de aprendizagem mecânica (aquilo que não é

incorporável e que será esquecido porque não se articulou com o existente na estrutura prévia).

Geralmente se discute sobre processos mentais, sobre seu desenvolvimento e fortalecimento mas na prática de sala de aula não são observadas atividades que estejam levando à consecução de tais objetivos. O exame da taxonomia simplificada de Bloom, Hastings e Madaus (1975) é útil para entender a afirmação. A taxonomia tem 6 itens hierarquicamente dispostos, partindo do trabalho mais elementar e chegando ao ápice de se ter o trabalho independente e autônomo do aluno. São eles:

1. Conhecimento de terminologia
2. Conhecimento de fatos específicos
3. Conhecimento de regras e princípios
4. Habilidade de efetuar processos e procedimentos
5. Habilidade de efetuar tradução
6. Habilidade de efetuar aplicação

Analisando-se as atividades correntes em nossas salas de aula, pode-se observar que a maior parte delas desenvolve, na melhor hipótese, a aquisição de conhecimentos e que poucas são conseqüentes para o desenvolvimento de processos mentais, não obstante tais objetivos constem da maioria dos planos.

O sistema escolar, de modo geral, tem se preocupado quando muito com o desenvolvimento da dimensão intelectual. No entanto, o aluno é uma personalidade complexa, com múltiplas dimensões e acredita-se que a Psicologia do século XXI será uma ciência em que haverá uma confluência e interseção dos estudos sobre as dimensões afetivas e intelectuais. Na situação da sala de aula, *cada palavra* repercute diferentemente no psiquismo de cada ser subjetivo, dependente da história pessoal incluindo-se aí toda a experiência consciente e inconsciente nas dimensões emocionais, afetivas, físicas, culturais, sociais e políticas.

Apenas para tocar de leve na rica e importante problemática sobre a dimensão do desejo na vida do estudante cito uma reflexão de Kupfer (1989) em seu livro *Freud e a educação*:

“A abertura de oportunidades de relações autênticas, humanizadoras, não depende somente de métodos pedagógicos sofisticados, da denúncia das ideologias embutidas nos conteúdos escolares, da grita por instituições mais livres e menos arcaicas.[...] Ao professor, guiado por seu desejo, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. Ao aluno cabe a apropriação dos elementos que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele. Se o professor souber aceitar isso (sem renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo) estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica”.

Como apontou Alves (1991 e 1992), a tarefa primordial do professor é seduzir o aluno para que ele deseje e desejando, aprenda. É preciso levar a explorar o não-saber com as asas do pensamento, criar pessoas que se atrevam a sair das trilhas aprendidas, com coragem de explorar novos caminhos. Ensinar a caminhar com passos firmes mas também a saltar sobre o vazio, a aprender o fascínio do ousar. Não ter medo da queda pois a ciência construiu-se pela ousadia dos que sonham e não pela prudência dos que marcham. Rubem Alves afirma que o conhecimento é a aventura pelo desconhecido em busca da terra sonhada.

Mas para ensinar nessa linha há que haver competência, profundo conhecimento do funcionamento da mente humana. Na linha do que vimos discutindo, considero relevante a apresentação dos pontos principais da teoria de Jean Piaget, o autor que mais profundamente estudou a evolução da inteligência humana, tendo fundado uma epistemologia genética.

A teoria de Piaget

Em 1977 Piaget gravou um filme onde resumiu suas idéias, concretizando um antigo desejo de esclarecer do modo mais claro possível os equívocos de que sua teoria foi alvo. Nessa ocasião, afirmou que sua epistemologia genética trata do estudo do desenvolvimento do conhecimento e que sobre ela gostaria de dar duas palavras já que sempre foi mal compreendida.

Piaget não é um empirista ou um inatista. Foi considerado empirista (ou neo-behaviorista) porque sempre enfatizou que o conhecimento vem da ação do indivíduo sobre os objetos. Há aí uma confusão, porque não se está dizendo que o conhecimento provém dos objetos em si. O conhecimento não é cópia dos objetos. É sempre assimilação (interpretação através da integração do objeto às estruturas anteriores do sujeito). O desenho da criança é um exemplo muito bom: ela não desenha o que vê, mas a idéia que faz do objeto.

Foi considerado um neo-maturacionista ou inatista, porque se refere à ação do sujeito. Mas as ações do sujeito são sobre o objeto, havendo assim *interações* e não *ações*. A história da ciência é uma construção contínua. Foram necessários séculos para que os conhecimentos fossem construídos. A matemática, por exemplo, não aparece na criança de um dia para o outro. É construída pelas ações do sujeito. Procede da coordenação das ações do sujeito, da lógica de suas ações. Tudo é construído.

Piaget é construtivista, entendendo que o conhecimento não é pré-formado nem no sujeito, nem no objeto, havendo auto-regulação, isto é, construção e reconstrução. Seu conceito básico é o de estrutura, pelo que entende aquilo que a pessoa sabe fazer e não o que pensa apenas. É um conjunto de poder dedutivo, de possibilidades de coordenar idéias. Sobre esse

conjunto o teórico pode formular leis abstratas, mas, na criança não há nada de abstrato, nada de teórico - há apenas um poder de coordenar idéias entre si. Um conjunto de possibilidades de coordenação.

A estrutura não é simplesmente a construção de uma organização serial mas a possibilidade de tirar conclusões que a pessoa nunca tinha pensado antes. A estrutura é fonte de poder dedutivo. É o conjunto do que a pessoa sabe fazer e não a idéia que faz desse saber.

Assim, os conhecimentos não são pré-formados no objeto (empirismo) ou no sujeito (inatismo), mas construídos sucessivamente. O desenvolvimento da inteligência é uma série de construções sucessivas por degraus sucessivos, hierárquicos, constituindo-se em 4 estádios:

Os quatro grandes níveis ou estádios são:

1. Antes do aparecimento da linguagem. É a inteligência sensorial motora.
2. Estágio pré-operatório, quando dão-se as primeiras representações, com linguagem, sem atingir ainda as operações.
3. Estágio das operações concretas, que se realizam com objetos manipuláveis ou manipulados.
4. Estágio das operações formais, quando raciocina-se com hipóteses e não sobre objetos.

Piaget trabalhou 50 anos com isso. Duas principais descobertas impressionantes foram feitas. A primeira é a de que crianças de uma mesma idade dão sempre respostas iguais. A segunda é a de que ocorre sempre a mesma ordem de sucessão nas respostas dadas, isto é, os níveis são seqüenciais. As idades em que ocorrem esses níveis variam, quer se trate de sujeitos da África, da Ásia, índios da América do Norte etc. Resultados similares foram encontrados, por exemplo, entre sujeitos de Teerã e de Genebra. Analfabetos das montanhas ou do

campo apresentaram respostas “atrasadas” mais ou menos em três anos.

Piaget, no filme citado, realizado de acordo com sua vontade, afirma que o fato impressionante no desenvolvimento do conhecimento é sua criatividade contínua. Outro fato que impressiona bastante é a regularidade, a generalidade desses estádios, sua seqüência, que são reencontrados por toda parte, na mesma sucessão.

Para a Psicologia, explicar um fenômeno psicológico significa reconstituir sua formação. A psicogênese é um terreno específico de explicação em psicologia. Do ponto de vista epistemológico, o ensinamento é o de que, vendo-se como um conhecimento se constrói, pode-se compreender melhor sua natureza. Tudo isso não significa que tudo está explicado. Há ainda muito por ser explorado.

Dado que o conhecimento é construído pela ação do sujeito sobre o objeto, resta apontar que Piaget aprofundou-se durante mais de 50 anos no estudo do que acontece no indivíduo, não tendo realizado uma teoria consistente sobre o meio, a cultura, o outro pólo. Vigotsky, psicólogo russo, também interacionista, lançou uma série de instigantes questões sobre o papel do objeto (da cultura) na formação do sujeito (da subjetividade).

A teoria de Vigotsky

É chamada teoria sócio-histórica, porque aponta caminhos para a superação da dicotomia individual/social. Vigotsky mostra que há uma vinculação genética entre esses dois planos, pois a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos. Sua ênfase está na intersubjetividade, no plano das interações, dando à Psicologia uma dimensão social e individual.

A grande contribuição dessa abordagem é a explicitação dos processos pelos quais o desenvolvimento é socialmente constituído. Isso é feito a partir de dois conceitos básicos: internalização e desenvolvimento proximal.

O funcionamento no plano intersubjetivo cria o funcionamento individual. O plano interno não consiste de reprodução das ações no plano externo. O plano intrasubjetivo da ação é formado pela internalização de capacidades originadas no plano intersubjetivo. O plano intersubjetivo não é o plano do outro mas sim o plano da relação do sujeito com o outro (Goés,1991).

Para discutir os mecanismos pelos quais as experiências de aprendizagem criam o desenvolvimento, Vigotsky cria o conceito de Zona de desenvolvimento proximal. São funções emergentes no sujeito, capacidades apoiadas em recursos auxiliares oferecidos pelos outros. As funções consolidadas refletem o desenvolvimento atingido. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real e o nível potencial determinado pela resolução de um problema com colaboração de um adulto ou companheiro mais capaz. Isso significa que há possibilidade de sintonia com o outro mesmo que a estrutura operatória não esteja pronta.

Refinando-se e internalizando-se, essas capacidades transformam-se em desenvolvimento consolidado, abrindo novas possibilidades de funções emergentes. Assim, a boa aprendizagem é aquela que consolida e principalmente cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas. Nesta teoria, o sujeito não é ativo nem passivo, é interativo. Há uma postura claramente sócio-interacionista na teoria, já que nela o conhecimento é construído na interação sujeito/objeto sendo que a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Como aponta Goés, a criança é um ser social que se faz

indivíduo ao mesmo tempo em que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura: individualiza-se e socializa-se.

Vigotsky também fala da lei da dupla formação dos processos superiores, mostrando que toda função aparece duas vezes: 1º) entre pessoas; 2º) no interior da própria pessoa.

A gênese do conhecimento é social. A presença do outro é constitutiva do conhecimento. O outro está na gênese do conhecimento. Assim, a relação entre sujeito e objeto é socialmente mediada. Todas as funções têm origem nas relações entre as pessoas.

A prática pessoal

O verdadeiro objetivo da formação docente, principalmente da formação contínua, é dar aos profissionais uma identidade, um projeto, meios para encontrar *prazer profissional* numa prática exigente (Perrenoud, 1993). Todas essas idéias que acabamos de apresentar representam princípios de teorias importantes e correntes, mas não são suficientes para explicar o fenômeno de ensino e de aprendizagem. É preciso ver o professor como um artesão numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas. É preciso que o professor não fique na dependência do especialista, que seja um prático-reflexivo, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação.

Para fugir de um idealismo ingênuo (pensando práticas ideais e inexecutáveis) ou um realismo conservador (práticas efetivas e insatisfatórias), Perrenoud propõe um realismo inovador (procurando encontrar equilíbrio entre o existente e o que se quer implantar). É preciso romper com a imagem simplista da ação. Ensinar é fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de

avaliação no contexto de uma turma, um ano, um horário.

Concluindo ou ... sobre o horizonte para a prática pessoal

Vivemos um tempo extremamente conturbado e complexo. Vivemos num contexto de exclusão social cada vez mais acentuada. Trabalhamos com educação, geralmente dentro de instituições escolares, onde sentimos a cada momento os efeitos de uma situação macro-estrutural que é perversa para as maiorias sociais. Lutamos, buscamos um projeto educacional que se consolide na sala de aula, na relação com os estudantes. Vivemos um tempo em que predomina um discurso chamado por Paulo Freire (1994) de “pós-modernamente reacionário”.

Nesse contexto, é preciso ter clareza de que o sonho socialista não acabou, exatamente porque estão aí a miséria, a injustiça e a opressão. É preciso viver a história como possibilidade, compreendendo que o futuro deve ser construído porque não está dado.

É preciso compreender o papel histórico da consciência, o papel da *subjetividade* na feitura da história, como aponta Freire. A raiz da democracia está na natureza inalienável da individualidade dos sujeitos.

Homens e mulheres são seres programados para saber. Não determinados, mas programados. Por isso somos capazes de pensar sobre a programação e até invertê-la, somos capazes de interferir na programação de que resultamos. Nossa vocação é a de saber o mundo através da linguagem que fomos capazes de inventar socialmente.

Como mostrou Paulo Freire, o saber fundamental continua a ser a capacidade de desvelar a razão de ser do mundo e esse é um saber que não é superior nem inferior aos outros, é um

saber que desoculta, ao lado da necessária formação tecnológica. “Se sou cozinheiro, se quero ser um bom cozinheiro, preciso conhecer muito bem as modernas técnicas da arte de cozinhar mas preciso saber sobretudo, para quem cozinho, por que cozinho, em que sociedade cozinho, contra quem cozinho, a favor de quem cozinho”.

Este é o saber político que deve ser criado e construído para que a pós-modernidade democrática e progressista se instale contra a força da pós-modernidade corrente que é reacionária.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. Pensar. *Correio Popular*. Campinas, SP, 18/2/92.
- _____. Ensinar o que não se sabe. *Correio Popular*. Campinas, SP, 3/3/92.
- AUSUBEL, D. et al. *Psicologia Educacional*. 2. ed., Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BLOOM, HASTINGS e MADAUS. *Evaluación del Aprendizaje*. vol. i., Buenos Aires: Troquel, 1975.
- BRUNER, J. *Uma nova teoria de aprendizagem*. 2. ed., Rio de Janeiro: Bloch, s.d.
- _____. *Actos de significado*. Madrid: Alianza edit, 1991.
- CASTANHO, Maria Eugênia, CASTANHO, Sérgio. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- Comênio, J.A. *Didáctica Magna*. 3. ed., Lisboa: Fundação Calouste Gunbenkian, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido trinta anos depois*. Cadernos de pesquisa, n. 88, fev. 1994.
- GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos CEDES* n. 24, Campinas, SP: Papirus, 1991.
- GUSDORF, G. *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KUPFER, M.C. *Freud e a educação*. São Paulo: Scipione, 1989.
- NUDLER, T.B. La educación y los mecanismos ocultos de la alienación. In: ILLICH, Ivan et al. *Crisis en la didáctica*. Buenos Aires: Axis, 1975.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIAGET, J. Piaget por Piaget. Texto relativo a filme gravado pelo autor, 1977 (divulgação restrita).
- SHAKESPEARE, W. Romeu e Julieta. In: MANACORDA, M. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1989.
- VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A universidade e a estruturação da "cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho"¹

Olinda Maria Noronha²

O processo histórico que se instalou de 1930 em diante pode ser caracterizado como sendo tanto de crise política quanto de redefinições do desenvolvimento econômico. No interior deste frágil equilíbrio o processo de democratização do Estado acabou apoiando-se em algum tipo de autoritarismo. Este autoritarismo foi num primeiro momento "institucional" (período da ditadura de Getúlio Vargas, de 1930 a 1945) e num segundo momento "paternalista carismático (pós II Guerra Mundial).

O que se observa neste período é sobretudo um difícil equacionamento das relações elites - massas junto às reivindicações das classes médias por "representação e justiça" que se formulavam dentro dos princípios liberais da Constituição de 1891 - horizonte ideológico das oligarquias.

O agravamento do processo de crise se deu também devido à incapacidade das classes médias e dos industriais em substituir as oligarquias agrárias nas funções do Estado (crise de hegemonia). A aliança Liberal, por outro lado, visava atender minimamente às aspirações dos setores populares buscando até mesmo antecipar-se a um possível movimento popular.

Por outro lado, as classes populares dado o seu caráter heterogêneo pareciam não ter condições de exercerem por si próprias uma pressão suficiente para ter uma maior participação no processo político.

As classes populares sempre foram percebidas como problema pelos grupos dominantes. A transferência dos conflitos da esfera policial para a esfera do direito social é o primeiro passo na tentativa de controlar e de produzir uma "cidadania" que vai estar fortemente articulada à política e às reformas educacionais que vão passar a conter embutido um conceito de "cidadania regulada pela estratificação ocupacional".³

A idéia de uma cidadania abstrata pausada no liberalismo clássico vai gradativamente sendo substituída por uma cidadania estratificada, na medida em que a sociedade se urbanizava, se tornava mais complexa. Neste contexto, o dilema entre a demanda por escolarização como mecanismo legitimador do lugar que a pessoa vai ocupar na estratificação social, bem como os instrumentos controladores dessa ascensão vai se tornar mais agudo, expressando-se de forma contundente nas reformas educacionais do período.

1. Este trabalho é parte das reflexões desenvolvidas na Pesquisa: "História do Ensino Superior Brasileiro: análise das contradições entre cientificismo, humanismo e política; entre 'carência e privilégio': entre monopólio e distribuição do conhecimento."

2. Professora da Faculdade de Educação da PUCCAMP; Professora convidada da Faculdade de Educação da UNICAMP.

3. Expressão desenvolvida por Santos, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça*: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1987. Consultar também: Paoli, Maria Célia: "Os trabalhadores urbanos na fala dos outros" In: *Cultura e Identidade Operária*. (org.) José Sérgio Leite Lopes. Rio de Janeiro: UFRJ; Museu Nacional; Marco Zero; Proed, 1987.

Como observa XAVIER⁴ “A doutrina liberal, instrumento de luta da burguesia contra o Antigo Regime, fundava-se nos princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Opunha à ordem ‘iníqua’ que combatia, fundada na desigualdade ‘herdada’, à ordem capitalista, que, respeitando as desigualdades ‘naturais’, se consubstanciava numa sociedade hierarquizada porém justa e para tanto ‘aberta’. A noção de sociedade aberta, concebível apenas numa ordem econômica caracterizada por uma diversidade crescentemente complexa de tarefas, funções e papéis sociais, implicava a possibilidade de mobilidade social com base nos ‘méritos individuais’. Daí, como consequência lógica, o pensamento liberal desembocou na defesa da ‘Escola Pública, Universal e Gratuita’, como condição indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades que justificava, em última instância, a desigualdade social ‘justa’ porque ‘natural’. As implicações educacionais da nova doutrina, portanto, ultrapassavam o âmbito das exigências do desenvolvimento técnico-científico, sustentando a própria legitimidade das novas instituições econômicas e sociais”.

A pedagogia da “Escola Nova” nos anos 20 já expressava através de seus intelectuais a “solução” para o problema da demanda cada vez maior por educação, por parte das camadas populares.

A pedagogia da “Escola Nova” assentava-se na desigualdade entre os homens como “indivíduos”. Neste sentido, as diferenças eram apresentadas como sendo naturais, biológicas. Estas diferenças incidem, seguindo esse enfo-

que, em grande parte da população que precisa ser higienizada, homogeneizada para depois ser educada. Do ponto de vista social há igualdade. A proposta da “escola única diferenciadora”, parte integrante do ideário da escola burguesa, vai permitir, pela igualdade de oportunidades que todos se desenvolvam, desde que tenham as condições biológicas para tal.

As propostas dos higienistas vão estar fundadas na primeira concepção, pré-requisito para a tarefa homogeneizadora e civilizatória da Primeira República.⁵

A esse respeito, XAVIER,⁶ acrescenta que (...)“ até os anos 10 deste século, a política educacional brasileira, concretizada na legislação do ensino, revelou o predomínio absoluto das exigências sociais relativas ao ensino superior.

A partir de então, verificou-se um redirecionamento das pressões sociais e a emergência de uma demanda pelo ensino popular. Mas, ao contrário do que poderia se supor, dadas as transformações que se operavam no mundo do trabalho, essa demanda apresentava ainda um caráter predominantemente político.

A bandeira da universalização da escola era empunhada por progressistas das camadas superior e média à cata de alianças com setores populares e embalados pelo ideário político moderno. Era levantada ainda pelos conservadores, preocupados com o controle das camadas populares, principalmente diante da ameaça representada pelos imigrantes, que deveriam ser integrados aos “valores e costumes” nacionais. E, finalmente, pelos movimentos operários do período, bastante significativos, que

4. Xavier, M. Elizabete. SP. Capitalismo e Escola no Brasil. Campinas: Papirus, 1990. p. 60-61.

5. A respeito da proposta higienista de educação no período da Primeira República, consultar: Rocha, Heloísa Helena P. Imagens do Analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20, dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UNICAMP, 1996.

6. Xavier, M. Elizabete S.P. (et. al.) História da Educação: a escola no Brasil. S. Paulo: FTD, 1994, p. 116.

exigiam a universalização dos direitos de cidadania, entre eles o acesso à instrução.

À medida que a transição avança, já nos anos 20, esse sentido político conferido à questão escolar vai sendo gradativamente neutralizado. As camadas populares acabam caindo na armadilha que lhes lançava a ascendente burguesia industrial, através de seus intelectuais. Era o oportuno movimento da “Escola Nova”, que incorporava as reivindicações educacionais populares, no discurso, e resolvia o problema da formação das novas elites, na prática.

Foi quando o chamado “Entusiasmo pela Educação”, que tomara conta dos políticos e intelectuais que viam a escolaridade como um instrumento estratégico dentro de qualquer projeto social, deu lugar ao “Otimismo Pedagógico”. Assim acabou sendo denominado o ativo movimento dos “especialistas em educação” que transformaram o debate educacional numa mera discussão pedagógica”.

No entanto essa inflexão sofrida pelo debate educacional ao final do primeiro período republicano vai se constituir numa estratégia eficiente e invisível de monopolização do conhecimento.

A análise realizada por Gentili⁷ mostra que (...) com o advento do capitalismo, a luta pelo conhecimento toma especial relevância, constituindo um dos componentes centrais da dinâmica de exploração que caracteriza essas sociedades. Com efeito, a luta pelo controle e o monopólio dos saberes socialmente significativos fazem parte do completo processo de acumulação e autoexpansão do capital”.

Se o processo de monopolização dos conhecimentos socialmente significativos vinha de uma forma ou de outra sendo praticado, no

campo educacional, através dos instrumentos legais embutidos nas reformas que ocorreram no primeiro período republicano, após 1930 esse processo irá se acentuar e se aprofundar.

Podemos dizer que até os anos 30, o princípio regulador da economia era o do *laissez-faire*. Este princípio, fundado no liberalismo clássico, iria definir o comportamento dos indivíduos em todos os campos da vida social entre eles, o educacional até mais ou menos os anos 30.

A esse respeito, Santos⁸ observa que (...) “seria um erro considerar que os defensores do mercado” como alocador de recursos e recompensas supusessem que, como resultado final de sua operação, se obtivesse uma sociedade perfeitamente igualitária. O que estimavam sim é que a distribuição de benefícios, em qualquer sociedade, deveria refletir a distribuição diferenciada de capacidades e talentos, em oposição à estratificação fundada nos mecanismos de cooperação familiar, próprios da corporação de ofícios que antecederam ao mercado como forma de organizar a produção. A utopia de organizar a sociedade de acordo com os indicadores do “mercado”, estimulada pelo início da produção mercantil generalizada do século XVIII, e que só será viabilizada pela revolução industrial que ocupa a primeira metade do século XIX, não almejava a constituição de uma sociedade na qual todos, por igual, dispusessem da mesma quantidade de bens e serviços disponíveis, mas ironicamente, que a cada qual fosse destinada magnitude de bens e serviços de acordo com suas capacidades.

Tratava-se, em sua estrita acepção de uma utopia meritocrática, fundada na crença de que o problema da igualdade restringia-se à possibilidade de que todos os cidadãos tivessem

7. Gentili, P. “Robin Hood, el mercado y otros cuentos de hadas: concentración económica y monopólio del conocimiento en el capitalismo pós-fordista”. Rio de Janeiro: UFF., 1993, p. 10 (texto original).

8. Santos, W.G. Dos. op. cit., p. 15-16 e cap. 4.

acesso aos recursos que os armariam para a competição no “mercado” e na crença de que o jogo desimpedido da oferta e da procura seria suficiente para premiar os mais capacitados. Associados a qualquer concepção meritocrática resistem, solidamente, o suposto de uma desigualdade natural entre os homens e o juízo de valor de que tal desigualdade transparece no “mercado” e não deve, sob pena de cometer-se injustiça equivalente, ser transtornada por intervenções do poder político, sob pressão de “fracassados” ou, comparativamente, “incompetentes” cidadãos. A sociedade resultante será, certamente, permeada por desigualdades, porém “tratar-se-á de desigualdades naturais que não incumbe ao Estado remediar”.

O princípio da igualdade natural entre os homens vai estar na base das concepções de educação da República Velha bem como da formulação de um conceito de cidadania abstrato, espontâneo e desarticulado de um projeto de modernidade onde a idéia de equidade social fosse colocada como questão central. (...)”. O princípio da não regulamentação das profissões, capítulo importante do tratado “laissez-fairiano” da organização social, será reafirmado pela Constituição Republicana de 1891, que consagrará seu parágrafo 24, artigo 72, mesmo após a revisão constitucional de 1926, ainda uma vez, a liberdade das profissões, arcaico eco, em pleno século XX, do ideário anticorporativo do século XVIII, como observa Santos.⁹

O princípio da não-regulamentação das profissões e da não-necessidade de diplomas para o seu exercício foi um dos problemas centrais do início do período republicano constituindo-se em um dos elementos básicos das reformas educacionais do período.

Na medida em que a orientação do processo de acumulação passou a pautar-se pelo caminho da diferenciação da estrutura econô-

mica requisitando um papel mais definido por parte do Estado, ou seja, de intervenção na ordem da acumulação capitalista, vamos observar uma inflexão no conceito de cidadania e nas políticas educacionais no período posterior a 1930, que presidiu à reorganização do processo acumulativo, pois este formato deitará raízes na ordem social brasileira com repercussões na cultura cívica do país e até mesmo nos conceitos e preconceitos das análises sociais correntes.

A partir destas constatações, Wanderley Guilherme dos Santos sugere uma categoria básica para a compreensão da política econômica-social brasileira pós 1930. Essa categoria ou “conceito-chave” é o de “cidadania regulada”.

(...) “Por *cidadania regulada* entendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação social, e que ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações *reconhecidas e definidas em lei*. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante ampliação do espaço dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei. Tornam-se pré-cidadãos, assim, todos aqueles cuja ocupação a lei desconhece. (...) A associação entre *cidadania e ocupação* proporcionará as condições institucionais para que se inflem, posteriormente, os conceitos de marginalidade e de mercado informal de trabalho (...).

9. Santos, W.G. op. cit. p. 16.

A permanente pressão por parte dos mais variados setores da sociedade brasileira, tendo em vista a regulamentação de suas ocupações testemunha até onde o conceito subliminar de *cidadania regulada* disseminou-se na cultura cívica do país. A origem deste “achado” de engenharia institucional encontra-se na prática revolucionária pós-30, sendo esta uma das principais brechas que se abrem na ideologia “laissez-fairiana”, permitindo, ao mesmo tempo, a criação de um espaço ideológico onde a ativa interferência do Estado na vida econômica não conflita com a noção, ou a intenção, de promover o desenvolvimento de uma ordem fundamentalmente capitalista”.¹⁰

A legitimação da “cidadania regulada pela estratificação ocupacional” vai expressar-se nas reformas de ensino do período dentro da perspectiva da definição legal das reformas do ensino superior, do ensino secundário, bem como das reformas das áreas chamadas profissionalizantes.

Tais reformas vão terminar por consagrar, como veremos a seguir, o princípio básico da educação burguesa, qual seja, o da “unificação diferenciadora” que está afinado com o da “cidadania regulada pela estratificação ocupacional”. Estes princípios vão estar sendo legitimados no interior de um contexto crescente de monopolização dos conhecimentos socialmente significativos.

Como vimos, com a redefinição do papel do Estado, que deixa de pautar-se por uma orientação fundada no livre jogo do mercado (“laissez-faire”), passamos no pós-30, a ter a organização da economia e da sociedade submetidas a um Estado centralizador. Este passa a intervir não só na ordem da acumulação como

também a estruturá-la, criando as condições para que o processo de acumulação pudesse desenvolver-se de forma rápida e eficiente. Este modelo de acumulação conhecido como fordista e keynesiano tinha como fundamento a concentração das decisões, da produção, da distribuição e do consumo, a produção de grandes estoques, o planejamento, a produtividade as promessas da política de pleno emprego; o crescente endividamento e crescimento da máquina burocrática do Estado articulado ao Estado-do-Bem-Estar Social.

O crescente papel do Estado na economia era algo almejado por amplos setores da burguesia emergente e não aconteceu de forma messiânica no pós-30 mas veio se estruturando como um processo ao longo da República Velha (1888-1930).

No campo ideológico vamos encontrar vários ideólogos, que desde o início do século, passando pela Primeira República (muitos deles foram a ocupar postos-chaves no pós-30), nunca viram com bons olhos o papel secundarizado do Estado na economia bem como a descentralização administrativa. Os que mais se destacaram neste debate ideológico foram Alberto Torres, Azevedo Amaral, Oliveira Vianna, Fernando Azevedo, Francisco Campos e Lourenço Filho. Estes dois últimos tinham um projeto claro para o Brasil no interior da proposta de associação entre educação e desenvolvimento e passaram a ocupar cargos estratégicos no pós-30: Francisco Campos como ministro da Educação e Lourenço Filho como diretor do IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho).

A passagem do chamado *laissez-faire* na economia para um Estado regulador e interven-

10. Santos, W. G. op. cit. p. 68.

Ver também Noronha, O. M. “A Constituição da classe trabalhadora na primeira República (1889-1930): a produção da nação ideológica de trabalho e educação”. *Revista Pró-posições*. Faculdade de Educação. UNICAMP: Cortez Editora, nº 2 Julho 1990.

tor no processo de acumulação capitalista não se desenvolveu de forma estável e sem conflitos. Várias foram as causas que levaram a isso. Dentre elas podemos destacar:

a. Um dos entraves estava na diferenciação industrial e na forma de desempenho do mercado *laissez-fairiano* que se mostrava insuficiente para fazer avançar a ordem da acumulação capitalista;

b. As relações capital-trabalho tinham uma história conflituosa e um tratamento inadequado pelo Estado e pelos empresários. (Após o ano de 1923 várias tentativas foram feitas no sentido de regulamentar o processo de acumulação e o disciplinamento da força de trabalho, sem produzirem contudo um efeito significativo: lei de férias, regulamentação do trabalho de mulheres e crianças, jornada de trabalho, lei sobre segurança e higiene no trabalho etc.). Inclusive estes eram também os principais itens das demandas dos trabalhadores e sobretudo das greves operárias que se sucediam e se tornavam cada vez mais frequentes no período. As respostas eram sempre acompanhadas da intensificação da repressão.

Após o ano de 1930 vamos observar uma inflexão neste tipo de resposta do Estado aos conflitos capital-trabalho. A gestão da força de trabalho passa, então, a ser orientada por mecanismos reguladores compensatórios das desigualdades. Este fenômeno do “Estado doador” deve ser entendido como fenômeno resultante das pressões dos trabalhadores (ainda que fracamente organizados) pelo cumprimento de seus direitos. Os trabalhadores urbanos desde antes de 1930 vinham aprendendo no processo social a buscar espaços de cidadania. As CAPS - Caixas de Aposentadorias e Pecúlio - surgem

antes de 1930, por iniciativa dos próprios operários.

Gradativamente, contudo, o conceito e as possibilidades de materialização da cidadania vão sendo transferidos da esfera social para a esfera da produção.

Como observa Santos¹¹ (...) “a regulamentação das profissões, a carteira profissional e o sindicato público, definem, assim, os três parâmetros no interior dos quais passa a definir-se a cidadania. Os direitos dos cidadãos são decorrência dos direitos das profissões e as profissões só existem via regulamentação estatal. O instrumento jurídico comprovante do contrato entre o Estado e a cidadania regulada é a carteira profissional que se torna, em realidade, mais do que uma evidência trabalhista, uma certidão de nascimento cívico.”

Desta maneira, os direitos saem da esfera social e passam a ser arbitrados pela esfera da produção sob a intervenção do Estado.

O Estado passa, então, a arbitrar os conflitos capital-trabalho e a regular a equidade social: política trabalhista, carteira de trabalho, Consolidação das Leis Trabalhistas (1943) são exemplos concretos da ação do Estado neste momento.

É dentro deste quadro que vamos observar a mudança no conceito de cidadania a que já nos referimos anteriormente. O conceito de cidadania deixa de ser abstrato (articulado ao ideário liberal clássico de direito natural, em que a igualdade-desigualdade é inerente à natureza humana) e passa também a ser definido como “cidadania regulada pela estratificação ocupacional”.

Dentro deste novo conceito a educação vai estar articulada, como vimos anteriormente, não mais a um código de “valores políticos ou éticos”, mas em “sistema complexo de estratificação ocupacional” que são definidos legalmente. Daí, a preocupação dos legisladores em

11. Santos, W.G. dos, op. cit. p. 69.

educação da época em propor reformas que demarcassem claramente os limites e as possibilidades de cada profissão. Isto porque a partir da concepção de "cidadania regulada", são considerados cidadãos aqueles membros da comunidade que se localizam em qualquer das profissões reconhecidas e definidas por lei.

A extensão da cidadania, desta maneira, começa a ser definida não mais a partir de uma concepção abstrata mas através da regulamentação de novas profissões e/ou ocupações e mediante a ampliação dos direitos associados a essas profissões.

Isso equivale a dizer que a cidadania passou a estar embutida na profissão e, os direitos do cidadão, restrito ao lugar que ele ocupa no processo produtivo. Infere-se, daí, que tornam-se pré-cidadãos todos aqueles cuja ocupação a lei não estiver contemplando. Seriam pré-cidadãos, por exemplo, todos os trabalhadores rurais e urbanos que embora estivessem no processo produtivo, não tinham suas ocupações ou profissões devidamente regulamentadas pelo Estado.

Que implicações esse conceito de "cidadania regulada pela estratificação ocupacional" teria para a educação?

A categoria "cidadania regulada" que levou a direcionar a constituição do perfil do cidadão deste período em diante vai se constituir em um dos elementos que fundamentarão o caráter extremamente ramificado e estratificado da organização do ensino no pós-30.

Que pressupostos conceituais estariam na base de um tipo de organização escolar que consagra uma educação que desenvolve uma ação contraditória: a de ser, em sua forma, unificada e, em sua prática diferenciadora.

Para entender esse processo ao mesmo tempo unificador e diferenciador é oportuno

retomar a própria trajetória do desenvolvimento social do capitalismo que produz em seu processo, de forma simultânea, a unificação e a diferenciação social.

Diferenciação, por pressupor um complexo processo de diferenciação do trabalho e de distribuição desigual das contingências e recompensas sociais. Esse processo termina por refletir na organização escolar que também tende a se diferenciar e a se particularizar, transformando o sistema escolar numa estrutura com complexas graduações e vários tipos de ensino.

Unificação, porque demanda processos normativos e políticos de regulamentação das diferenças advindas da divisão social do trabalho. A unificação expressa-se como uma forma ideológica de organizar a sociedade porque se desenvolve sob a hegemonia burguesa.

Como afirma Machado¹² "a proposta burguesa de unificação escolar pretende realizar a unidade nacional pelos princípios da universalização do ensino e de supressão de barreiras nacionais, culturais, raciais e do acesso à escola".

A unificação escolar é portanto diferenciadora pois pressupõe um processo de organização e de seleção, onde o "mérito" é o critério fundamental de distribuição das pessoas na pauta da estratificação ocupacional e social.

O que se materializa, então, é a prática de uma escola única diferenciadora, que se traduz numa formação dualista e unilateral por um lado, e, no ajustamento imediatista e utilitarista à divisão técnica e social do trabalho, de outro.

A forma como se organiza o ensino expressa, portanto, o conceito de cidadania regulada pela estratificação ocupacional dentro da divisão social e técnica do trabalho.

12. Machado, Lucília Regina de Souza. *Politecnia escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

A esse respeito, Marx e Engels,¹³ já reiteravam que (...) “a educação burguesa parte (...) de um princípio abstrato da produção, o do iluminismo da razão, que é oposto do materialismo dialético. Assim, coloca na base da ação humana o saber “que se aprende” ou seja, um conceito que está separado da vida imediata do grande número. Como Marx explica em “A Questão Judaica”, esta Razão e este saber são “idealistas” e copiam a “revelação” das religiões, que privilegia uma casta ou uma elite “cultura”- essa minoria (...) que comunica à humanidade o querer (a ciência) dessa força misteriosa “superior” com a sanção do Estado que fornece os diplomas”.

Marx e Engels, põem em evidencia o corolário da tese segundo a qual, nas sociedades de classe, a civilização se desenvolve sobre um fundo de ignorância, como a riqueza de alguns é função da pobreza das massas: a divisão do trabalho existente desenvolve nos que tem uma profissão, uma única faculdade ou um único tipo de gesto em detrimento de todas as outras potencialidade do homem. O mesmo é dizer que a alienação produz necessariamente a mutilação individual nas sociedades de classe. A partir daí, especializar-se ou exercer um ofício, seja ele qual for é o mesmo que sacrificar a uma potencialidade, mais ou menos exacerbada pela aprendizagem ou pela repetição, todas as outras virtualidades que a natureza humana encerra.

As reformas de ensino do período pós-30, tanto a do ensino superior quanto a do secundário (que vão estar articuladas entre si), vão expressar esse caráter unificador-diferenciador e unilateralizante do sistema de ensino.

Além disso, as reformas do período não deram conta de resolver a contradição entre as tendências do humanismo clássico e cientificismo.

A diferenciação é introduzida segundo a preparação para o vestibular através de três modalidades de estudos compreendendo os cursos pré-jurídicos, pré-médicos e pré-politécnicos.

Introduz, portanto, a diferenciação no secundário sem alterar sua função social ao mesmo tempo em que abre a possibilidade da criação de ensinos médios paralelos (reforma do ensino comercial com caráter profissionalizante).

Em 1931 o Comercial passou a ser estruturado em 2 ciclos com duração diferente do secundário. O 1º ciclo era organizado em dois níveis. O propedêutico com 3 anos e o auxiliar de comércio, com a duração de dois anos, sendo de caráter terminal.

O 2º ciclo abrangia cinco modalidades sendo assim estruturado: secretariado (1 ano); guarda-livros (2 anos); administrador-vendedor (2 anos); atuário (3 anos); périto-contador (3 anos).

Somente as modalidades de 3 anos permitiam acesso ao ensino superior de administração e finanças (3 anos).

A respeito do aumento do ensino com caráter profissionalizante, Gramsci¹⁴ observa que (...) “A multiplicação de tipos de escola profissional tende a eternizar as diferenças tradicionais, mas dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática”.

Com o crescimento do alunado secundário de 1930 a 1942, de trinta mil para duzentos mil, tornou-se necessário redefinir normas para a política de seleção e de distribuição dos alunos, a partir do conceito de “cidadania regulada pela estratificação ocupacional”, de forma a preservar os privilégios e a

13. Marx, K. e Engels, F. *A Crítica da Educação e do Ensino*. S. Paulo: Moraes, Editora, 1978, p. 59.

14. Gramsci, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. RJ: Civilização Brasileira: 1982, p. 137.

organização corporativista da sociedade, fundada na diferenciação social.

As Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946) que abrangeram todos os ramos do ensino primário e médio e, vigoraram durante vinte anos, expressaram essa tendência diferenciadora.

Gustavo Capanema, ministro da Educação de Getúlio Vargas neste período, decretou as leis que constituíram as reformas do período em questão.

O período de implantação destas leis inicia-se em 1942 pelo ensino industrial e pelo secundário, em 1943 atinge o ensino comercial e, em 1946 reformam o ensino primário, comercial e agrícola.

No ensino secundário é mantido no currículo o caráter enciclopédico e humanístico, mesmo no curso denominado científico. O objetivo desse caráter genérico do ensino secundário era o de preparar para o ingresso no ensino superior. A função era, portanto, a de manter o caráter de seletividade do sistema. O processo de seletividade e de exclusão era garantido pelo sistema de provas e exames que era o mesmo da Reforma Francisco Campos.

Por sua vez, a criação de um sistema paralelo de ensino que compreendia o ensino industrial, ensino comercial e o ensino normal, consagrava o princípio do dualismo do sistema educacional, da seletividade social via ocupação e do monopólio dos conhecimentos socialmente significativos por determinados setores da sociedade.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) possuía dois ciclos: o *primeiro ciclo* era composto do *industrial básico* de quatro anos, onde era formado o artífice. Em seguida vinha o de *mestria*, de dois anos, que formava o mestre e era destinado a quem havia feito o curso de artífice. Por fim, tínhamos o *artesanal* e o de *aprendizagem* com duração reduzida e ensi-

nando ofícios específicos. Mais tarde, os cursos *artesanal* e de *aprendizagem* passaram para o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

Já o segundo ciclo era composto pelo técnico (de três anos) e o pedagógico (de um ano) que preparava para o magistério dentro da área.

Com esta Lei Orgânica, o Ensino Industrial passou a ser unificado em todo país.

A unificação diversificada ou diferenciadora, segmentada em vários ramos, operou um impedimento concreto para que o aluno pudesse passar de um ramo para outro, dentro do quadro da estratificação ocupacional garantida por lei. O conceito de "cidadania regulada pela estratificação ocupacional" vai, portanto, tornar-se possível pela regulamentação da legislação educacional.

Quanto à Lei Orgânica do Ensino Comercial podemos observar que esta segue a mesma lógica de produção e manutenção da diferenciação social.

O primeiro ciclo, de quatro anos, formava para o comercial básico e, o segundo ciclo de três anos, para o comercial técnico (incluindo comércio e propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado). Neste caso, o vestibular poderia ser prestado apenas em ciências econômicas e contábeis.

Como podemos observar, a legislação do período acabou criando as condições concretas para que o conceito de "cidadania regulada pela estratificação ocupacional" ganhasse materialidade e legitimidade e passasse a ser um mecanismo de diferenciação no interior do processo de acumulação.

Embora a análise que predomina neste trabalho seja a da constituição do sistema de ensino superior no Brasil, achamos oportuno tratar a questão das reformas do ensino secundário e profissional uma vez que estas vão

estar na base da organização de um sistema dualista: um secundário que atendia aos estratos médios e altos e que podiam fazer a opção pelo ensino superior e outro (profissionalizante), que “classificava” socialmente os indivíduos para o trabalho no seu sentido imediatista.

Muito embora o ensino superior tenha sido criado há mais de um século, com a vinda e permanência da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821 a primeira forma de organização sistemática desse nível de ensino em forma de universidade se deu por uma iniciativa do Governo Federal em 1920 (Decreto nº 14.343 de 07/09/1920), quando foi criada a Universidade do Rio de Janeiro. Esta Universidade contudo consistiu na simples agregação de três escolas superiores já existentes: as Faculdades de Direito, Medicina e a Escola Politécnica. Não havia ainda, portanto, um projeto orgânico de Universidade.

Em 1927 foi criada em Minas Gerais a Universidade de Minas Gerais, também realizada por agregação das Escolas superiores de Direito, Engenharia e Medicina.

Em 11 de Abril de 1931 foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando, para o nível superior, o regime universitário. (Decreto nº 19.851, de 11/04/1931). Pelo Decreto nº 19.852, foi, nesta mesma data reorganizada a Universidade do Rio de Janeiro onde foram agregados mais cinco cursos: a Escola de Minas Gerais, as Faculdades de Farmácia e Odontologia, a Escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. (esta última apenas constou, sem ser implantada de fato).

Apesar do esforço de organização e de reorganização das universidades supracitadas, a primeira Universidade que foi efetivamente criada e organizada de acordo com as normas dos Estatutos das Universidades foi a Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934.

A Universidade de São Paulo foi criada, tendo em sua estrutura uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendia exercer um papel integrador e de reflexão sobre os conhecimentos produzidos nas outras Faculdades. Além disso, esta Faculdade pretendia realizar “altos estudos desinteressados” e a pesquisa.

Estes “altos estudos desinteressados” era com toda a certeza a marca de um tipo de ensino destinado a uma pequena elite de pessoas que não precisava se preparar para um futuro profissional imediato, podendo, portanto, dedicar-se à educação com um “conteúdo desinteressado”.

Em 1935 foi criada por Anísio Teixeira a Universidade do Distrito Federal que tinha como inovação não possuir as três faculdades já tradicionais nas Universidades, e, sim, uma Faculdade de Educação no interior da qual ficava o Instituto de Educação. A Universidade de São Paulo ao colocar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como responsável pelos cursos básicos também tentou ser inovadora. Mas a reação conservadora foi mais forte.

Muitas Universidades passaram a ser criadas daí em diante, caracterizando uma expansão quantitativa que vai representar nos anos 60 em torno de 46 universidades no país. Era relativamente fácil a constituição de uma universidade, já que era suficiente ter apenas três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras.

Este fato evidencia tanto a concepção aristocrática de ensino (desinteressado e elitista), quanto a falta de diversificação no ensino (formar apenas para as carreiras liberais).

Se o ensino era “desinteressado”, as decisões administrativas e burocráticas, por outro lado, eram centralizadas no ministério da Educação, caracterizando um controle total sobre a organização e funcionamento das universidades. A submissão total de todos os demais

docentes ao "catedrático" expressava o espírito elitista e de "monopólio do conhecimento" que caracterizava o espírito universitário deste período e dos subseqüentes.

Num certo sentido, podemos afirmar que esta universidade tradicional era oligárquica pois "era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente".¹⁵

O crescimento econômico do período pós II Guerra associado à urbanização e as novas formas de organização social (partidos políticos, organizações sindicais, associações) vão levar à intensificação das lutas e conflitos no período que vai até 1964. Entre elas, a luta pela ampliação de oportunidades escolares.

Como observa Singer¹⁶ (...) "na véspera do golpe militar de 1964 pode-se notar que o proletariado industrial adquiriu certo papel hegemônico nas chamadas "classes operárias urbanas", embora o populista tivesse conseguido colocar o crescente movimento operário de certo modo "a serviço" da industrialização, ou seja, do capital industrial".

O fato é que as "chamadas classes operárias urbanas" e os setores dos trabalhadores rurais mais organizados, como o caso das Ligas Camponesas, no Nordeste é que vão sinalizar os limites da prática da democracia e da cidadania regulada no período.

A demanda e os problemas gerados pela expectativa de consumo, sejam eles materiais ou culturais, (a educação escolar, por exemplo) vão deixar expostas as dificuldades do Estado regulador de administrar as desigualdades geradas pelo próprio processo de acumulação.

As respostas que o poder público dava às reivindicações sociais eram invariavelmente de

caráter compensatório. As reformas de ensino expressam esse caráter compensatório também no campo da educação escolar. Os limites da democratização de oportunidades via escola vão também ser expressão das contradições dentro do difícil equilíbrio entre acumulação e equidade.

Para resolver esse dilema a solução encontrada foi o rompimento da democracia limitada.

"Após pouco menos de 20 anos de prática de democracia relativa, esta revelou-se incompatível com uma ordem de cidadania regulada. Por esta ou aquela razão, os diversos grupos sociais foram incapazes de contratar novas formas institucionais de administrar o processo de acumulação, por um lado, e os parâmetros de equidade por outro. Dada a resistência da ordem conservadora da cidadania regulada, o conflito resolveu-se pelo rompimento da democracia limitada. (...) Tal é o significado do movimento militar de 1964. Em aparência e, novamente, como em 30, tratava-se de reformular as instituições em que se processavam a acumulação e a distribuição compensatória, e novamente por via autoritária."¹⁷

É dentro deste contexto limitado que vai se dar a democratização das oportunidades escolares.

Diante da pressão por maiores oportunidades de participação via "cidadania" é que a democratização das oportunidades escolares vai se estruturar. Num período relativamente curto (duas décadas) o antigo ensino destinado às elites passou a ser reformulado dentro de uma perspectiva "aberta no plano formal", mas, em nível concreto, produzida a chamada unificação diferenciadora.

15. Gramsci, A. op. cit., p. 136.

16. Singer, Paul. "Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento". In: *História Geral da Civilização Brasileira*. (org.) Boris Fausto. Vol. 11. São Paulo: Difel, 1986, p. 237.

17. Santos, W.G. dos, op. cit., p. 75.

Mesmo com características democráticas, o sistema de ensino deste período não atendeu aos interesses nem dos setores empresariais que demandavam um perfil específico para a produção (criando então o SENAI, SENAC para esse fim), nem dos setores médios da população que, interessavam-se pela escola secundária, sobretudo como veículo de ascensão social, propedêutico ao ensino superior.

Por outro lado, a democratização de oportunidades no ensino superior deu-se de modo perverso para essas camadas da população, que viam no acesso a esse nível de ensino a possibilidade de ascensão social. Como analisa Beisiegel,¹⁸ (...) “a oferta de vagas de ensino superior, nas escolas mantidas pelos poderes públicos e, de igual modo, pela entidades particulares tradicionalmente envolvidas com este nível de ensino, não veio acompanhando a expansão da procura de oportunidades. Os grandes números anuais de diplomados pelas escolas de nível médio e os excedentes acumulados da procura de vagas não atendida nos períodos anteriores propiciaram o aparecimento de um “novo” tipo de escola: o empreendimento voltado para a realização do lucro, independentemente de outras considerações. A existência deste novo tipo de escola provocou uma gradual relativização das representações coletivas outrora vigentes a propósito desse nível de ensino. Amplos setores da população antes excluídos de quaisquer possibilidades de ingresso na escola superior passaram a atendê-lo como objetivo agora viável. Pouco a pouco, as barreiras ao ingresso na escola superior foram sendo eliminadas. A existência desse novo tipo de escola possibilitou a multiplicação de sua própria clientela e, por sua vez, os grandes contingentes de candidatos daí resultantes abri-

ram perspectivas mais promissoras à ampliação dos investimentos nos negócios do ensino. Coexistem, pois, no ensino superior brasileiro, atualmente, tipos bem diferentes de escolas. Num dos pólos, a escola que de certo modo dá continuidade ao ensino superior, que veio sendo constituído no país desde os tempos de D. João VI, seletivo, “elitista”, caracterizado por crescentes índices de competição em torno das poucas vagas disponíveis e, no outro pólo, escolas criadas para absorver toda a clientela que puderem alcançar, exigindo dos candidatos somente a indispensável habilitação legal de nível médio e o rigoroso pagamento das mensalidades. No espaço delimitado entre estes dois extremos, uma ampla variedade de situações confere ao ensino superior brasileiro uma fisionomia bastante complexa”.

Como podemos observar na Tabela abaixo a expansão do ensino superior teve uma tendência à ampliação fortemente demarcada entre 1945 e 1955, em todos os aspectos.

Tabela 1

Situação do Ensino Superior						
Especificação	N ^{os} Absolutos			N ^{os} Índices		
	1935	1945	1955	1935	1945	1955
Unid. esc.	248	325	845	100	131	341
Pes. doc.	3898	5172	14601	100	133	374
Mat. ger.	27501	26757	73575	100	97	267
Mat. efet.	25996	—	69942	100	—	269

Fonte: Inst. Nac. Estat., Anuário Estat. do Brasil, ano V, 1939/1940 p. 481-486; ano XX, 1959, p.355 a 357. apud. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez e Moraes, 2. ed., 1979, p. 134.

18. Beisiegel, Celso de Rui. “Educação e Sociedade no Brasil após 1930”. In: *História Geral da Civilização Brasileira*. (org.) Boris Fausto. Vol. II. São Paulo: Difel, 1986, p. 388.

Apesar do crescimento significativo do número de matrículas no período compreendido entre 1945 e 1955 o caráter de seletividade do ensino superior parece ter sido mantido. Como podemos observar através da Tabela 1, 5,5% (1935) e 5% (1955) dos alunos matriculados não chegaram a freqüentar regularmente, conforme observa a autora da referida tabela.

Esta relativa expansão de ofertas contudo não significou por outro lado um ensino universitário de qualidade. Como vimos antes, citando Beisiegel, esta expansão se deu em grande parte, à custa de escolas particulares nem sempre confiáveis.

Segundo dados de "Retrato do Brasil", "na década de 1950, esse tipo de sistema universitário já estava atrasado em relação às necessidades sociais e econômicas do país. O setor de pesquisa, por exemplo, fundamental (...) continuava como um corpo estranho e sem função definida. A universidade daquela época se caracterizava por feudos, dominados pela figura de um professor catedrático, a imprimir aos cursos um caráter enciclopédico, elitista, não voltado para as necessidades objetivas de um país que passava por significativas modificações no campo econômico. Além disso, o diploma universitário era uma espécie de indicador de prestígio e *status* social. Em 1942, por exemplo, de quase 1,7 milhão de alunos que ingressaram na primeira série do então curso primário, somente 16.450 chegaram ao ensino superior em 1953, o que correspondia a menos de 0,25 da população. Resumindo: mesmo após a revolução de 30, com exceção feita à Universidade do Distrito Federal, logo vítima da repressão da ditadura do Estado Novo, e da criação inovadora, em 1934, da Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, não existiam no país condições para a concretização de uma autêntica vida universitária".¹⁹

Nos anos 50 vamos encontrar as universidades envolvidas na luta pela Escola Pública gratuita, dentro do contexto da ampliação do direito à educação e à pesquisa, aberta a todas as classes sociais e capaz de oferecer ao Estado quadros para a ampliação da cidadania educacional.²⁰

Os anos 60 representaram um período de grande mobilização em torno da questão do ensino superior brasileiro. Em maio de 1960, a União Nacional dos Estudantes (UNE) promoveu o Primeiro Seminário Nacional, da Reforma Universitária. Durante o Seminário foi elaborado um documento criticando a universidade e afirmando ser ela incapaz de "elaborar uma cultura nacional e popular". Propunham uma Reforma Universitária que desse condições à universidade brasileira de participar efetivamente na construção de um modelo econômico definido por interesses nacionais. Reivindicavam ainda a autonomia de pensamento na universidade e o desenvolvimento econômico do país - uma universidade livre numa sociedade livre.

A Universidade de Brasília (1961) criada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira expressou a busca de materialização dos anseios por uma reforma onde a autonomia do pensamento, a articulação do ensino com a pesquisa, a preocupação com a produção do conhecimento e a qualificação de alto nível dos professores para colaborar efetivamente na construção da cidadania, fossem as prioridades fundamentais a serem concretizadas.

19. Coleção "Retrato do Brasil", S. Paulo: Política Editora de livros, jornais e revistas Ltda. nº 37 s/d.

20. Chauí, M. "A crise da educação brasileira: confusão entre privilégio e direito". I Congresso Internacional "Qualidade e Excelência na Educação". Niterói, 1995.

Como analisa Durhan,²¹ ... “a década de 1960 foi, no Brasil, a grande época do questionamento sobre a Universidade. O intenso debate que se travou nessa ocasião, liderado pela USP, estava intensamente vinculado ao movimento político que clamava por reformas de base na estrutura da sociedade brasileira; culminou numa intensa campanha pela Reforma Universitária, encampada pelo movimento estudantil e terminou numa reforma outorgada, depois de a repressão desencadeada pelo AI-5 haver destruído a articulação que a havia proposto.”

A década de 1970 representou um período de obscurantismo, de arbitrariedade e de silêncio garantidos pela censura e pela repressão policial. O Regime Militar empreende a Reforma Universitária que lhe convinha à revelia dos professores e estudantes universitários.

A destruição das antigas Faculdades e dos cursos fechados e auto-suficientes levou ao isolamento do corpo discente na medida em que os alunos eram obrigados a se matricular em disciplinas pulverizadas nos mais diferentes lugares. As antigas “turmas”, com isso, desapareceriam. “Reformar para desmobilizar” era o objetivo implícito na Reforma Universitária de 1968.

Por outro lado, a estrutura departamental, apesar de buscar reunir professores de disciplinas afins em unidades mais amplas, acabou por produzir um isolamento entre as unidades, produzindo a incomunicabilidade horizontal entre unidades e docentes.

O incentivo à criação de novos institutos colaborou decisivamente para a separação das ciências básicas das aplicadas e as disciplinas de caráter formativo das profissionalizantes.

Por outro lado, a eliminação da cátedra sem a criação de instrumentos alternativos de organização interna da universidade propiciou a transformação dos departamentos em unidades desarticuladas onde os titulares, de forma despótica, passaram a exercer seu poder sobre os outros docentes, monopolizando o saber e o poder dele advindo.

Quanto à carreira docente que deveria ser fertilizada pela extinção das cátedras, não se abriu e se ampliou como era esperado, uma vez que a criação de vagas, cargos e verbas para ampliação continuou submetida às pressões políticas.

Os estudantes por sua vez ficaram submetidos a severo controle e repressão tanto em nível individual quanto da representação estudantil.

Contudo, o efeito mais perverso da Reforma Universitária empreendida pelo Regime Militar se fez sentir na centralização burocrática que veio embutida na forma da organização da estrutura universitária. A concentração do poder de decisão em nível da reitoria surge como justificativa técnica para produzir a “racionalidade organizacional” na Universidade. Esta justificativa de ordem técnica, contudo, serviu para mascarar o controle político-ideológico que passou a ser exercido no interior das universidades.

A Reforma Universitária que foi concretizada na Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 teve como matriz teórica e organizacional os acordos celebrados entre o Brasil e os Estados Unidos da América que ficou conhecido como “Acordos MEC/USAID”.

A Comissão chefiada pelo Coronel do Exército, Meira Mattos, tinha como objetivo realizar um levantamento dos problemas da universidade visando intervir nas mesmas com o

21. Durhan, Eunice. “Acrise da democracia na Universidade”. *Revista Ciência Hoje*. vol. 3, nº 13, julho - agosto de 1984.

propósito de acabar com a crise. O que esta Comissão concluiu no conhecido Relatório Meira Mattos estava afinado com a filosofia e propósitos dos Acordos MEC/USAID: A modernização baseada na racionalização eficiência e produtividade do sistema universitário.

“Extrapolando a esfera estrita do Estado, a questão educacional passa a preocupar também setores das classes dominantes. Assim, entre outubro e novembro de 1968 realiza-se no Rio de Janeiro, um Fórum denominado “A Educação que nos convém” organizado pelo IPES²² - o estado - maior da burguesia nacional associada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e com a colaboração do Jockey Club Brasileiro. Estiveram presentes figuras expressivas da República Brasileira como: Roberto Campos, Golbery do Couto e Silva, Mário Henrique Simonsen, Glycon de Paiva, Fernando Bastos D’Ávila etc.²³

Ao lado da utilização da educação escolar como instrumento por excelência de intervenção do Estado no campo ideológico tendo como matriz a “Ideologia da Segurança Nacional”, vamos encontrar também os projetos de extensão do governo. Estes estavam afinados com os princípios: “reformular, desmobilizar e integrar” os estudantes com o objetivo de combater a subversão e neutralizar as energias dos jovens.

Podemos citar, apenas para lembrar, alguns dos principais projetos extensionistas e

assistencialistas do período. Entre eles vamos encontrar: o Projeto Rendon, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), o Movimento Universitário de Desenvolvimento Social (Fundação Mudes).²⁴

Podemos dizer que o ensino superior no Brasil durante o período do regime militar refletiu as contradições que o país atravessava naquele momento. Apesar disso, podemos observar que houve uma expansão acelerada da matrícula nesse nível de ensino, no período em questão.

O quadro que apresentamos em seguida expressa essa tendência.

Expansão do Ensino Superior	
Anos	Matrícula Total
1960	93.202
1962	107.299
1964	142.386
1966	180.109
1968	288.295
1970	425.478
1972	688.382
1974	897.200
1976	1.035.000

Fonte: SEEC/MEC - 1960 / 73 e CODEAC / DAV / MEC - 1974 apud. BEISIEGEL, Celso de Rui. *Educação e Sociedade no Brasil após 1930*. op. cit., p.387.

22. Para maiores detalhes sobre o Fórum “A Educação que nos convém” consultar: IPES/GB-PUC/RJ “Educação que nos convém”. Fórum organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. Rio de Janeiro, out./nov., 1969.

23. Dreyfuss, René Armand. 1964: *A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis, 1981. APud. Germano, J.W. *Estado Militar e Educação no Brasil*. (1964 - 1985). São Paulo: Cortez, 1993., p. 133.

24. Para maiores detalhes sobre a extensão universitária consultar:

Fagundes, José. *Universidade e Compromisso Social*. Campinas. Editora da Unicamp, 1986.

Paiva, Vanilda. “Extensión Universitária en Brasil”. *Nueva Sociedad*. San José, Costa Rica, 15 de nov/dez, 1974.

Saviani, D. *Ensino Público e algumas falas sobre Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

Se observarmos a organização formal do ensino, podemos afirmar que houve relativa ampliação de oportunidades educacionais. No entanto, é relevante considerar que esta ampliação deve-se, em parte, pelo surgimento de um outro tipo de escola que passou a atender a essa demanda reprimida, mas tendo como fim último, o lucro. Assim, os cursos oferecidos não conferem o prestígio e a credibilidade social a quem os frequenta.

O crescimento acelerado desse nível de ensino portanto reproduziu de alguma maneira a estrutura de desigualdade tanto social quanto regional que tem caracterizado o Brasil.

Como observa Germano,²⁵ (...) “a política de expansão do ensino superior acabou por se transformar assim no inverso do que era estabelecido no Artigo 2º da Lei 5.540/68, pois os estabelecimentos isolados passaram a constituir a “regra” e a organização universitária, a exceção. Em 1983, o Brasil contava com 868 instituições de ensino superior, das quais somente 67 eram legalmente classificadas como universidades, sendo 47 públicas e 20 privadas. Em 1988, existiam 871 instituições de ensino superior, sendo que 82,77% correspondiam a escolas isoladas e apenas 9,52% diziam respeito às universidades. Além do mais, 73,24% das instituições citadas são de caráter privado.

Essa divisão desproporcional entre ensino privado e ensino público demonstra que a política educacional - segundo o processo de concentração da renda - privilegiou o topo da pirâmide social. Com efeito, menos de um terço dos alunos de graduação frequentam cursos gratuitos. A grande massa, ou seja, 2/3 pagam mensalidades escolares.

No interior deste processo crescente de “integração” de grandes contingentes de estudantes ao sistema de ensino superior de uma forma desigual (embora, a igualdade de oportunidades do ponto de vista formal continue existindo e sendo ampliada), é que podemos dizer que o conceito de cidadania sofre também uma metamorfose: de “cidadania regulada pela pauta de estratificação ocupacional”, passamos para o conceito de “cidadanias” parciais/diferenciadas. Esse conceito está articulado ao de “cidadania divergente” desenvolvido por Wanderley Guilherme dos Santos.

Como observa Ribeiro e Paiva²⁶ a respeito da realização das “cidadanias” parciais/diferenciadas, (...) pode-se supor, apesar da exposição mais prolongada a formas de controle, que a cidadania dos que permaneceram na escola tem chances de ser mais ampla, especialmente se a socialização escolar e a aprendizagem de conteúdos tiverem sido eficientes. (...) corolário da crescente aceitação da impossibilidade de realização da justiça e da igualdade (ideais que estiveram por detrás do primeiro impulso para a universalização das oportunidades) é o reconhecimento de que não existe uma cidadania, mas uma enorme gama de possibilidades cidadãs em qualidade e em amplitude. Diferenças se estabelecem entre os que permanecem na escola, entre estes e os que dela foram afastados e também entre estes últimos, numa profusão de proporções e qualidades no contínuo inclusão/exclusão”.

Diante do desenvolvimento histórico do capitalismo que tem implicado numa tendência cada vez maior de mercantilização de todos os campos, coisas, objetos e seres, observamos que as desigualdades não só aumentaram como tam-

25. Germano, J.W. op., cit., p. 151, 152.

26. Ribeiro, Sérgio Costa e Paiva, Vanilda. “Autoritarismo Social e Educação”. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES/Papirus, 1995.

bém se aprofundaram. E as relações sociais estão mais que nunca fetichizadas.

Dentro deste processo de concentração e acumulação, torna-se difícil falar de universalização de oportunidades uma vez que o processo de polarização no momento da distribuição dos benefícios torna-se complexo, isto porque o processo de acumulação capitalista não tem como pressuposto a democracia.

“O capitalismo histórico tem implicado numa criação monumental de bens materiais, mas também numa polarização monumental da recompensa. Muitos têm se beneficiado enormemente, mas muitos têm conhecido uma redução substancial de seus ingressos reais totais e de sua qualidade de vida. A polarização tem sido, por suposto também espacial, ainda que em algumas áreas tenha parecido não existir. Isto também tem sido consequência de uma luta pelos benefícios. A geografia do benefício tem variado freqüentemente e mascarado deste modo a realidade da polarização. Mas no conjunto da zona tempo - espaço abarcada pelo capitalismo histórico, a acumulação incessante do capital tem significado o alargamento incessante da distância real”.²⁷

No que se refere ao âmbito da universidade, observamos que esta se fechou sobre seus próprios interesses, em disputas menores por prestígios e cargos de poder, numa articulação obscura nas brigas por distribuição de recursos atendendo mais aos interesses privados do que ao público.

Desta maneira, acabaram instalando-se na universidade, novos mecanismos de poder monopolizado e de articulação com os setores produtivos emergentes com o fim de conseguir benefícios financeiros e favores políticos.

“O vínculo que o modo de produção capitalista estabeleceu entre ciência, tecnologia, forças produtivas e classes sociais, de um lado, e entre Estado e mercado, de outro, faz com que seja ilusório e abstrato negar a compatibilidade entre as duas vocações da universidade: a científica humanista e a política. Isto, porém, não significa que a relação entre ambas seja simples, direta e imediata, sem conflitos, uma vez que, por mais seletiva e privilegiada que seja a universidade, ainda assim, em seu interior, reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, quando não opostos. Em outras palavras, a universidade é uma instituição social e, nesta qualidade, exprime em seu interior a realidade social das divisões, diferenças, conflitos e contradições”.²⁸

A democratização da universidade implicaria a desmontagem desse sistema perverso de monopolização de recursos, controle de cargos e de decisões e principalmente de utilização do “poder pelo poder”.

Não é suficiente, portanto, apenas democratizar a escolha de reitores ou de diretores pois a estrutura monolítica e opaca da universidade, com uma suposta coerência interna centralizada e hierarquizada, impede que o processo seja alterado.

Referências Bibliográficas

- BEISIEGEL, Celso de Rui. “Educação e Sociedade no Brasil após 1930”. *História Geral da Civilização Brasileira* (org.) Boris Fausto. São Paulo: Difel, 1986, Vol II.
- CHAUI, M. “A crise da educação brasileira: confusão entre privilégio e direito”. I Congresso Internacional - qualidade excelência na edu-

27. Wallerstein, I. *El capitalismo histórico*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1988, p. 64.

28. Chauí, M. “A crise na educação brasileira: confusão entre privilégio e direito”, op. cit., p. 5.

- cação: um encontro entre humanistas e tecnologia., Niterói, 1995(texto original).
- COLEÇÃO "Retrato do Brasil". São Paulo: Política Editora de Livros, jornais e revistas, s/d, n. 37.
- DURHAN, E. "A crise da democracia na Universidade". *Revista Ciência Hoje*, Vol. 3, jul/ago 1984.
- FAGUNDES, J. *Universidade e Compromisso Social*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GENTILI, P. "Robin Hood, el mercado y otros cuentos de hadas: concentración económica y monopolio del conocimiento en el capitalismo pós-fordista". Rio de Janeiro: UFF, 1993 (texto original).
- GERMANO, J.W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez Editores, 1993.
- MACHADO, L.R.de S. *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A Crítica da Educação e do Ensino*. São Paulo: Moraes Editora, 1978.
- NORONHA, O. M. "A constituição da classes trabalhadora na Primeira República (1889-1930): a produção da noção ideológica de trabalho e educação." *Revista Pro-posições*. Faculdade de Educação: Unicamp: Cortez Editora, n. 2, julho 1990.
- PAIVA, V. "Extensión universitária en Brasil" *Nueva Sociedad*. San José, nov/dez, 1974.
- PAOLI, Maria Célia. "O trabalhadores urbanos na fala dos outros". *Cultura e Identidade Operária*. (org.) José Sérgio Leite Lopes. Rio de Janeiro: UFRJ; Museu Nacional; Marco Zero; Proed, 1987.
- RIBEIRO, Sérgio Costa e PAIVA, Vanilda. "Autoritarismo Social e Educação". *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES/Papirus, 1995.
- SANTOS, W.G. dos. *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1987.
- SAVIANI, D. *Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1984.
- SINGER, Paul. "Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento". *História Geral da Civilização Brasileira*. (org) Boris Fausto. Vol. I. São Paulo: Difel, 1986.
- XAVIER, M.E.S.P. *Capitalismo e Escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- XAVIER, M.E.S.P. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.
- WALLERSTEIN, I. *El capitalismo histórico*. Buenos Aires: Siglo Aires, 1984.

Relato de Experiências

Alguns desafios: o ensino de história, a memória, a cultura

Vera Lúcia Sabongi De Rossi¹

*Eia! pelas Musas comecemos, elas a Zeus pai
hineando alegram o grande espírito do Olimpo
dizendo o presente, o futuro e o passado
vozes aliando. Infatigável flui o som das bocas, suave.²*

(...), o som dessas vozes se tornava cada vez mais forte, e fisgava meu pensamento sem trégua, ora incisiva ora irônica e ora graciosamente enquanto eu voltava de mais um curso de formação feito para professores das séries iniciais das escolas públicas municipais de Itajubá em Minas Gerais. Foram tantos cursos, tantos lugares.

A volta de cursos tem sido o momento mais oportuno para o ex-tase (o sair de mim), favorece uma autocrítica que me permite rever intenções *a posteriori* e avaliá-las nas condições dadas enquanto ainda estão fervilhando na memória. Antes que elas se percam no “Reino do Esquecimento”, antes que eu, in-conscientemente, “perca os arquivos” das novas e das velhas desconfianças.

Pude, com o canto, desconfiar da perspectiva “crítica e ou progressista” da teoria educacional no ensino de história, ora pelo som do discurso nos encontros com educadores, ora pelos escritos contidos nos diferentes planos de

aula, Propostas curriculares de diferentes Estados, que se chocam com nossas (minhas) intenções “conscientes” de sermos e de fazermos os “Sujeitos autônomos”, “indivíduos livres”, “cidadãos críticos” que, “fazendo sua própria história”, vão transformar a realidade.

Tais palavras do senso corrente me fazem também desconfiar de sobras daquele “imperialismo missionário” (que nos fala Thompson) que contaminou toda a *intelligentsia* esquerdista do ocidente, contaminou os educadores progressistas (a mim), que na tentativa de ser cada qual mais revolucionário que o outro, ainda vivem em parte o drama da “prática teórica”, que por vezes nos isola, nos isenta de educar, onde certamente pesa a falta de experiências e critérios políticos.³

Será que essas contradições (teoria/prática) mesmo que racionalmente sejam consideradas gastas e vencidas não têm desconsiderado no ensino a contradição mais flagrante da história, que conforme afirma Le Goff,⁴ exis-

1. Doutoranda em Metodologia de Ensino, Faculdade de Educação, UNICAMP; participante do Grupo de pesquisadores do Ensino de História - UNICAMP.

2. Hesíodo, Teogonia - A origem dos deuses, Trad. Jaa Torrano, Iluminuras, SP, 1991, p. 107.

3. Thompson, E.P., “O termo ausente: experiência”, in: A miséria da teoria - ou um planetária de erros, trad. Waltensir Dutra, Zahar editores, RJ 1981, p. 204.

4. Le Goff, J. “História”, in: Enciclopédia Einaudi, vol. I, Memória e História, Casa da Moeda, Portugal, 1984, p. 169.

te entre o fato do seu objeto ser específico e o seu objetivo ser geral?

Será que essa exacerbação das generalizações não tem deixado espaço menor (ou mesmo perdido) ao *objeto* da história - ao singular, ao específico, *a diferença* que são tão fundamentais quanto as semelhanças na escola para tentar evitar o desaparecimento das culturas e a aceitação do outro, do estranho?

Em outras palavras, como ensinar história estando o educador, dentro do que se ensina, dentro do conflito de valores e de interesses (de classes), sempre contraditórios, quando são apreendidos? Como viver o desafio da busca do diferente e do igual, do particular e do universal?

Embora eu concorde com Thompson, que os fins devam ser escolhidos pela nossa cultura, que nos proporciona os próprios meios de escolher e influir nessa escolha⁵ e não fora de nós mesmos, eu não tenho sabido direito o “como fazer”. Eu não consigo desamararrar o nó e responder todas essas questões, mas considero fundamental no processo dos cursos poder estar num desafio contínuo de viver na instabilidade, de viver nesse plural.

Além do mais, há outro agravante que é de hoje, mas não vem de hoje. A tecnologia de comunicações a todo momento se mira e se ajeita no espelho ideal da tecnologia norte-americana, sem precisar do canto das musas para fazer revelações, pois a própria tecnologia difunde seus projetos utópicos ultrapassando as fronteiras espacio-temporais. Cada vez mais aumenta seu poder sobre os indivíduos, sobre os sujeitos, sobre os “sujeitos” com um claro projeto universal de homem com “corpo e alma limpos” obedecendo às leis ferozes e “excluindo os imperfeitos”. Eles sabem como fazer. Há

diversos sistemas de *educação da memória*, o que trazem de novo à tona o interesse pela educação e especificamente pela noção de aprendizagem. Falsificando a memória coletiva, controlam passado e a memória nacional, assim perpetua o poder dos grupos, indivíduos, classes, que dominaram e dominam as sociedades humanas. Mas sempre sobram brechas.

Assim, sinto que o período que vivemos é privilegiado para o estudo da memória nas escolas, pois escola e memória podem compor laços fundamentais, laços que não nos deixem perder de vista que, apesar das crescentes dificuldades de intervenção da realidade, como sugere poeticamente Novalis, “a alma está ali, onde o mundo interior encontra o mundo exterior”, mas sem saber direito onde está esse “ali”.

Agora o som das vozes se eleva e me alfineta, pois as musas foram geradas como memória, mas também como esquecimento:

*Memória rainha das colinas de Eleutera
para o oblívio de males e pausa de aflições.
Nove noites teve uniões ela com o sábio Zeus
Longe dos imortais subindo ao sagrado leito.
Quando girou o ano e retornaram as estações
com as minguas das luas e muitos dias findaram,
ela pariu nove moças (...)*⁶

Já vai longe (?) este tempo da criação da Teogonia em que o poder máximo da tecnologia de comunicação em Hesíodo era representada pelo poeta cantor, aquele aedo que na comunidade agrícola pastoril permitia ao homem comum de seu grupo social, tivesse sua visão de mundo, tivesse consciência de sua própria história exemplar. Suas palavras cantadas davam sentido à vida dos homens. Glória, Alegria, Festa, Dançarina, Alegria-Cora, Amorosa, Hinária Celeste e Belavoz não só deixavam mas ainda deixam mas ainda deixam fluir de suas bocas palavras de mel (ou de fel?)

5. Thompson, E.P., op. cit.

6. Hesíodo, op. cit.

Vale a pena memorizar um pouco mais (hábito hoje quase em extinção), pedindo permissão as Musas, é claro, para cantar. Eia!

O aedo com sua voz também ultrapassava as distâncias espaciais e temporais, pois Mnemosyne (Memória) havia lhe conferido este poder. Foi como o Cultor da memória que ele tinha muito poder, pois a luta de Zeus pelo poder é o centro da visão do mundo na Teogonia, ou seja, no processo cosmogônico. O poeta é o profeta que canta os deuses, heróis e fatos presentes, passados e futuros. Importante é também lembrar que do seu reino a Memória recolhe seus fatos no reino noturno do *Esquecimento* para presentificá-los pela voz das Musas. Importante um pequeno desvio esclarecer que temporalidade e espacialidade não têm na Grécia o caráter quantitativo de hoje. O tempo de Hesíodo é sempre concreto, é qualitativo, é contínuo e organiza o pensamento de forma multidirecional. A ordem é da concomitância e não de causa efeito. O Tempo circular encadeia o fim ao começo, tal como um anel, circular, que dá a idéia temporal de ano.⁷ Volto ao que incomoda.

Mas sei que a Mnemosyne transpondo o plano da cosmologia para o da escatologia separa a memória da história, assim, ao poder pela memória, também responde a destruição da memória. Percebe-se também com os gregos a evolução para uma história da memória coletiva e a conquista pelo homem de seu passado individual e a conquista pelo grupo do seu passado coletivo. No entanto hoje, porque nos ocupamos mais nas ciências humanas da memória coletiva, essa conciliação preciosa com o passado individual, com a auto-referência, quase se perdeu. Por outro lado, não foi a memória oral, o gosto por contar histórias entre as pessoas, que

predominou nas escolas, e sim a memória escrita (a do “documento”) que foi composta pelos reis para narrar seus grandes feitos que se tornou a “fronteira da história”. (Le Goff, 1984).

Certamente as musas não foram “o último rebento de uma cadeia Teogônica”. Enquanto o ônibus cruzava as fronteiras de Minas e S. Paulo, eu continuava no ritmo do tempo interior ouvindo o som do canto, desta vez irônico pois, as musas agora *dançam e gloriam a partilha e hábitos nobres de todos os (i) mortais*.

Dentre as inúmeras tentativas feitas ao longo desses anos nos cursos de formação, (aqui começa *a partilha...*), percebo que os professores, quando são estimulados a narrar partes de sua vida, possibilitam o registro de sua memória pessoal (que é também social, porque está amarrada ao grupo e a família), permitem cruzar seu modo de ser, de indivíduo, com sua cultura. Em outras palavras, ao abrir espaço para a auto-referência, essa partilha de experiências e de tempos trazem também de volta, um pouco do passado e com ele o humor, a fantasia que estavam submersos. Até mesmo a solidariedade, hoje tão desacreditada. Não porque o passado permita ao espírito conservar sua “autonomia”, ou seja revelado “tal como foi” mas, porque permite ao atual “sujeito”, ao professor, interferir nas suas “atuais” representações e por vezes desencadear outras alternativas em suas salas de aula. Nesse sentido, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens idéias de hoje, as experiências do passado. (...) O simples fato de lembrar o passado no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista”.⁸

7. Dois lembretes: As informações foram parafraseadas da Introdução de “Hesíodo-Teogonia” (op. cit.) feita pelo tradutor e as demais citações em itálico feitas a seguir neste texto foram extraídas de Hesíodo.

8. Bosi, E., Memória e sociedade, Lembrança de velhos, 2ª ed., Edusp, SP, 1987, p. 17.

Acho importante me alongar um pouco mais, e considerar que consciência individual/coletiva está ligada ao corpo e às recordações. Recordar, no sentido etmológico da palavra que vem do latim, é voltar-se para o que está centrado e conservar no cor, cord-is, no coração. Quer dizer também acordar o pensamento, o “mundo anterior” voltar-se para o que por vezes o mais coração e por vezes mais a razão guardou, preservou, resistiu a devastação do “mundo exterior”. Assim, tenho ido buscar perto, em cada professor dos diferentes tempos e espaços, as recordações que carregam os conhecimentos ainda “não cristalizados em tradições formais”, tais como recordações pessoais, sua vida profissional, seus sonhos, fantasias, recordações que envolvem grupo e familiares, conhecimentos que possam significar oposição ao conhecimento privatizado, e monopolizado por grupos que defendem os interesses constituídos controlando a memória Nacional. (Le Goff, 1984). Em outras palavras, tenho que considerar os tempos - do professor e o das crianças que vão educar, e o tempo de sua realidade no interior da estrutura capitalista.

A memória da criança é diferente da dos adultos, “é a essência da cultura que atinge a criança através da fidelidade da memória. Ao lado da escrita, das datas, da descrição dos períodos, há correntes do passado que só desapareceram na aparência e que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar, que são resquícios de outras épocas (...)”.⁹ Também o campo é rico em contradições pois, enquanto na criança a memória tem essa força da espontaneidade, a memória do adulto, quando procuramos memorizar fatos públicos, muitas vezes tem um “sabor de convenção”, de crônica oficial, pois o teor

ideológico dessa leitura social do passado no presente se torna mais visível, os juízos de valor interferem com maior insistência. (Bosi, 1987). Por isso, tento deixá-los, no início do processo, um pouco de lado.

Um ou dois exemplos. O uso da literatura infantil favoreceu esta tentativa com dois livros. Lucas, “O menino que espiava prá dentro” (Ana Maria Machado) e que mesmo acordado conseguia ver coisas que muita gente não consegue ver. Enfrenta ondas do mar agitado em um veleiro que sobe e desce vencendo a tempestade, chegando a ilhas desertas ou lutando contra piratas em abordagens perigosíssimas. Lucas também explorou cavernas do mundo de fora pois, “queria olhar bem o mundo de fora para o mundo de dentro ter mais variedade”. A dificuldade inicial maior dos professores foi a de “espiar prá dentro”, apesar da “insistência” de Lucas. Outro exemplo oportuno se deu com “A pedra arde” (Eduardo Galeano) que permitiu a cada professor dialogar com o próprio corpo como documento, através das suas cicatrizes corporais. Desta vez a motivação foi o diálogo do menino Carassuja com seu amigo, (um velho corcunda e feio) que contrariando a boa intenção do menino de fazê-lo belo e jovem, se recusou a esfregar a Pedra que faria desaparecer suas marcas corporais, seu mapa, seu passado, sua história. Outro exemplo foi o da utilização de objetos pessoais (biográficos), que os professores foram convidados a levar (fotos de familiares, peças antigas, alianças de noivado ...) para iniciarmos o diálogo de um outro jeito e iniciarmos a história da vida profissional e grupal - a história local ... Outro exemplo foram as entrevistas feitas nos bairros com as pessoas mais velhas ...

Essa reconstrução da memória se dá portanto, com a mediação de diferentes linguagens (escritas ou não), com textos de literatura, ora de história, ora de metodologia do ensino, ora

9. Id. ib., p. 33.

mais teóricos ora mais descritivo. Não faltam os momentos de recuo, onde tudo parece dar errado. É difícil conviver com valores tão diferentes que vão aflorando sem as recaídas explicativas generalizantes que me dariam mais poder (!).

É por aí que tenho tentado caminhar, não porque represente novidade (aqui não seriam só as Musas e me ironizar, alguns iluministas também engrossariam o coro), mas porque tem representado um desafio possível, aceito e valorizado pelos professores que também são desafiados pelo olhar do presente ao passado e têm desencadeado trabalhos interessantes com seus alunos... Falando de um jeito mais preciso, desconfio que este estudo pode dar margem à apreensão não só do *conflito de interesses* (que até então tinha sido meu alvo de maior insistência) mas também do *conflito de valores* que perpassa nossa existência social, trazendo, como diz Thompson, o lado mais belo de enfatizar também o próximo, o sentimento partilhado pois dá conta das experiências individuais e coletivas.¹⁰ Mas alerta o autor, não aquela moral da ficção idealista (que faz sujeitos “livres e autônomos”) mas aquela que favorece a auto-expressão individual e coletiva para a sociedade poder se expressar e não simplesmente obedecer as regras e as razões do capital. Aquela consciência que favoreça a autocrítica constante para podermos rever valores e critérios políticos que permitiam desconfiar da carga totalitária (dirigida ao uno) de nossos planejamentos de cursos, para professores ou alunos, porém sem cair em defesa do irracionalismo, ou de etnocentrismos, que seria tão devastador quanto a pressão da ciência.

Não só para ilustrar tal pressão, mas para alimentar um pouco mais as desconfianças sobre (in) significância da educação e sobre a “perspectiva crítica” do ensino de história, vou usar as palavras duras, do geneticista brasileiro Oswaldo Frota Pessoa: “existe um tabu contra melhorar a espécie humana, só que há séculos, através do ambiente, da educação, *nós fazemos isso*. A educação é a alteração sistemática do indivíduo. Por que não alterá-los pelo genes?”¹¹ Nós fazemos isso?

As musas pela voz do aedo, cantam também essa desconfiança:

*Alegrai agora, habitantes do palácio Olímpico,
ilhas e continentes e o salgado mar ao meio
Cantai agora o grei de Deusas, voz de doce voz.
Musas Olímpíades virgens de Zeus porta-égides:
quantas deitando-se com homens mortais
imortais pariram filhos símeis aos Deuses.*

Ao mesmo tempo, cabe o alerta de Sfez,¹² nas utopias atuais tanto quanto nas clássicas, os projetos globalizantes têm uma lógica autoritária. Fundados “cientificamente”, buscam uma vida no planeta - da saúde perfeita -, que visa excluir os “seres imperfeitos”, pois “alma e corpo devem ser limpos e obedecer as leis ferozes”. Esse retorno artificial à origem, ao estado de graça original, ao Éden, que tem que ser reinventado, e se dará por meio da técnica. Tal como na concepção americana da natureza e do controle do corpo. As culturas tradicionais, diz o autor, serão cada vez mais atropeladas pela razão étnica sem limites de fronteiras, pois fazem da saúde perfeita hoje o único projeto universal do homem. Começou a era da discriminação pelos genes (Projeto de Genoma

10. Cf. Thompson, op. cit., p. 189.

11. Bonalume, R. Neto, Empresas compram patentes de genes, in: Caderno “Mais”, F. de S. Paulo, 05/04/96, p. 5, grifos meus.

12. Sfez, L., “A utopia do século XXI”, in: Caderno “Mais”, Folha de S. Paulo, 05/04/1996.

Humano), pelas instituições (desde escolas, empresas, cias. de seguros, sistema judicial, forças armadas, e Estado em geral), aumentando seu poder sobre os indivíduos, que passam a ser conhecidos como genomas saudáveis.

Nesse ponto, tenho (mos) uma desvantagem em relação ao poeta cantor, aquele guardião da memória, que sabia evitar o Esquecimento: ele *dava também sentido a vida*, embora cantando os deuses, os fatos, os heróis, pois descobriu há mais tempo que na fonte da memória havia a fonte da imortalidade.

O desafio de buscar viver a contradição mais flagrante da história que diz respeito a singularidade do seu objeto e generalidade dos seus objetivos, significa garantir o espaço da *diferença* no ensino de história(s) - embora eu não saiba direito “como”. Significa tentar facilitar o reconhecimento do outro, - do homem planetário -, sem fazer da diferença uma nova doxa, ou seja, sem desconsiderar as semelhanças e os acasos. Significa questionar o “sujeito”, deixando um lugar mais humilde ao professor, e significa também que a “resistência” pode adquirir um perfil diferente, distante imperialismo missionário, menos direcionado ao uno, a homogeneidade ao universalismo, ao dogma. Talvez assim, vivendo no plural (nem sempre confortável) possamos nos opor também em sala de aula ao Esquecimento que tem devastado a experiência humana e com ela a memória, as culturas.

Será que agora ouço, tal como Campbell, vindo de algum lugar que não está em lugar algum, o som terrível de uma gargalhada olímpica?

Não estou convocando os deuses só para esclarecer contradições pessoais/profissionais (por vezes coletivas) do ensino de história nos

cursos de formação de professores, apesar de reconhecer que o politeísmo talvez pudesse facilitar o acolhimento do outro. É importante também lembrar que sociológica e psicologicamente, as imagens que a mitologia traz e o grau de sua abertura do espaço interior são uma função do espaço exterior que elas abrem. Todas as mitologias são obras de arte. O culto e o costume locais podem abrir a mente e o coração ao mundo, pois diz Campbell, *o profeta verdadeiro* (quicá o educador verdadeiro?), era aquele que *conhecia a diferença* entre suas idéias étnicas (locais) e as idéias elementares (universais, comum a todos) que elas abrangem, entre uma metáfora e sua conotação, entre o mito tribal e seu valor metafísico. Pois, quando o olho inteiro desperta e surge do espaço interior uma revelação para corresponder às impressões trazidas do espaço exterior pelos sentidos até a mente, a significação da conjunção se perde, a menos que a imagem exterior se abra para receber e incorporar a idéia elementar: é esse todo o sentido da transformação da natureza em arte. Sem isso nada aconteceu (...).¹³

Eia! vezes aliando, peço permissão às Musas para terminar.

13. Campbell, J., A extensão interior do espaço exterior: a metáfora como mito e religião, trad. Waltensir Dutra, RJ: Campus, 1991, pp. 23 a 26.

Alice, Alice, onde estás que não respondes?

Maria Aparecida Fonseca de Almeida¹

*Por que prender a vida em conceitos e normas?
O Belo e o Feio... O Bom e o Mau... Dor e Prazer
Tudo, afinal, são formas
E não degraus do ser! (Mário Quintana)*

A leitura da obra *Pensamiento Pedagógico* do educador russo Vasili A. Sujomlinski,² à qual tivemos acesso por ocasião da nossa participação no Congresso Pedagogia 90 em Havana, Cuba (1990), acordou em nós a lembrança do exercício de ensino de Língua Portuguesa e Literatura Infantil, em outras épocas, em um curso de Magistério e, ao mesmo tempo, reavivou a alegria de uma infância longínqua, (mas nem por isso menos presente) construída com o encantamento de pedaços coloridos de louça, retalhos de tecido e, sobretudo, com fragmentos de que são feitos os contos de fada, tal como lembra Walter Benjamin, ao trazê-los à baila em os “Livros infantis antigos e esquecidos” (p.235).

Fiel a essa alegria, temos patente para nós o papel edificante dessa forma de literatura passada do encantamento que permite à criança construir seu próprio mundo, um microcosmos no macrocosmos, conforme, ainda, Benjamin, sem repetir o adulto, mas juntando, a seu modo, os fragmentos do fantástico (p.238).

A criança lida com os elementos do conto de fadas do mesmo modo como lida com retalhos de madeira, tecido ou tijolos. E mais: “o conto de fada é uma dessas criações compostas

de detritos talvez a mais poderosa (criação) na vida espiritual da humanidade, surgida no processo da produção e decadência da saga” (Benjamin, p.238). Os fragmentos, retalhos da manufatura do adulto, são pedaços do real, puros, verdadeiros, e é com esse real que a criança constrói a fantasia. Antes de aprender a ler, o conto de fadas permite à criança apreender a própria contradição do ser humano. Tudo porque nessa forma de literatura a vida real vai revelada com honestidade, espontaneidade e pureza, sem falsidades: a vida como ela é. Aí estão lado a lado o Bem e o Mal. O Mal está aí nos contos, sem disfarces, “contracenando com o Bem”, outra personagem no vasto e estranho teatro da vida. Juntos. Irremediavelmente juntos! Assim o vê a criança, que tem olhos de ver a verdade... e da ficção à razão o passo é curto!

Se o conto não desvela de imediato o mundo aos olhos dos pequeninos, permite que sua linguagem metafórica desenhe em seu espírito, de maneira indelével, as idéias que veicula. A recorrência de sons, a repetição encantatória de palavras nas mensagens conativas (Jakobson. p. 125): ...espelho, espelho meu... ou o emprego dos conectivos continuativos que dão à fala a lógica do relato e criam a tensão dos

1. Docente aposentada da Faculdade de Educação da PUCAMP.

2. Vasili Alexandrowick Sujomlinski (1918-1970). Membro da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. Herói do Trabalho Socialista. Professor na Ucrânia, onde dirigiu por vinte anos a Escola Rural de Pavlish.

contos fantásticos (daí... então... ou a própria estrutura narrativa das estórias), enfim, criam a trama de maneira sensível, aprazível, na linguagem alegórica que torna as mensagens claramente perceptíveis e, por isso mesmo, em definitivo gravadas na mente.

O conto tradicional promove a palavra oral e a escrita, seja por meio da linguagem figurada, seja por meio da ilustração que a ilumina, seja por meio da linguagem onomatopaica com que *acorda* o leitor ou o ouvinte para o concerto ou o desconcerto do mundo. Desse modo, o conto dá o primeiro passo para a iniciação na paixão do ler e do escrever.

Tornando a Sujomlinski, tocou-nos profundamente saber que o pedagogo russo alimentou os alunos da Escola Rural de Pavlish com a lição de heróis lendários, que falou aos pequeninos por meio dos contos tradicionais sobre as coisas que pulsam, ou seja, sobre o sentimento do mundo. Sem apelar para repressões ou castigos, *ensinou* por atitudes afirmativas, pela conduta humana marcada de autenticidade. Para o mestre da Escola de Pavlish a infância não significava um tempo de preparação para a vida adulta, mas a plenitude de um tempo presente, a pujança de um momento que não se repete. E é aí que se haveria de criar o hábito da leitura: atrás do conto vem o livro.

Sabedor de que o emocional é a mola propulsora da inteligência, buscou formar seus alunos pela revelação da alma humana que se desnuda nas obras do patrimônio literário. As leituras que selecionou para os alunos dão a medida de sua ampla visão de educador: eram não mais que 300 livros selecionados entre as obras-primas da literatura ocidental - de Homero a Hemingway - como informa seu biógrafo Solovéichik, além das obras mais notáveis da literatura oriental e do folclore russo. Em suma, “Sujomlinsky criou uma bi-

blioteca inabitual: la *estancia del pensamiento*”, como informa Solovéichik.

Acode-nos, então, esta inquietação: E quanto a nós? Que livros, que contos lêem nossos jovens, nossas crianças?

Persistem para nós muitas indagações: Que jovem não amaria a Homero? Não seriam contos maravilhosos também a Odisséia, as “estórias” que o genial rapsodo grego *alinhou* para compor essa que é uma das mais notáveis epopéias do mundo? Onde, com mais brilho, já se celebrou a epicidade humana senão na Ilíada?

Que criança não amaria repetir-se na façanha de um Joãozinho ou de uma Maria, na glória de uma Cinderela? Ou na sorte do patinho feio, que, ao fim, descobre-se majestoso cisne?

Quem não amaria viver tais situações, todas elas não necessárias, mas contingentes de promessa de riqueza, de amor e de beleza? Que criança ou adulto não se sensibilizaria com os destinos do pobre Pinocchio ou do menino das montanhas do Piemonte, saídos das mãos de um Collodi, de um Amicis, para experimentar, na fantasia, a realidade da construção do viver?

Construir a vida com a força da palavra, com o poder da imagem, com a magia do herói é a mágica do livro infantil. Nele, a dor, os desenganos, a própria morte constitui um ato de esperança, se o herói sofre, chora ou morre “em nome da vida”, como nos lembra Sujomlinsky (p.251).

Poder-se-ia, objetar, talvez, que mais rapidamente pudessem essas obras chegar à infância ou à juventude pela imagem, por intermédio do cinema, do vídeo, das histórias em quadrinhos, as quais são hoje tão aprimoradas no traço e na cor. Mas, exatamente em razão do seu apelo fortemente sensorial, as formas de arte centradas na visão têm um papel altamente *diretivo* na apresentação do mundo objetivo e, em consequência, do próprio mundo subjetivo. Em razão dessa diretividade, o uso exagerado, no

ensino, dos meios audiovisuais, em substituição ao exercício da linguagem escrita ou oral, favorece a pobreza do pensar. Diante das imagens, especialmente daquelas em movimento (o cinema e o vídeo), outras formas de prazer artístico perdem o sabor; tornam-se “anêmicas” (Maggi. p. 203- 4).

Lamentavelmente hoje a imagem vai-se tornando entre nós quase que a única forma prazerosa de arte. E a palavra, especialmente a escrita, vai sendo esquecida. E esquecida mesmo pela escola, empenhada em preencher seu espaço com a tecnologia, julgando, dessa forma, ombrear esta nação às nações desenvolvidas do mundo. Assim, a nossa escola vem pensando cada vez mais na sua finalidade prática, imediata, produtiva...e reprodutiva!

E quanto a nós , educadores ?

Lembremos a Escola Rural de Pavlish na qual cada mestre possuía cerca de 1.000 obras em suas estantes, e seu diretor, Sujomlinski, cerca de 20.000 exemplares , entre narrativas, livros de História, Geografia, Teoria da Arte...

Voltemos, todavia, ao trabalho do educador russo, cuja lição de sã pedagogia importa mais que as lamúrias nossas de cada dia sobre nossa realidade educativa. Procuremos crescer pela reflexão, valendo-nos de outras experiências que dêem alento à nossa descompassada educação.

Pensem, com o mestre russo, que a ânsia de saber é própria do ser humano e que a nós , professores, cumpre manter sempre acesa essa chama, essa sede de conhecimento que possui a criança, o jovem, enfim todos os educandos entregues à nossa experiência. Pensem sobretudo com o educador que “o homem precisa saber por que é homem” (Sujomlinski. p.126).

É preciso centrar o ensino na alegria da descoberta, na vitória que experimenta o aluno sobre si mesmo. À criança, diferentemente do

adulto, a quem interessa o resultado imediato da lição, importa antes o próprio trabalho mental na busca do saber, ou seja, “o colorido emocional do pensamento”. Importa-lhe vencer, ter êxito, seja na “lição tediosa, como amena”. Não se rotule, entretanto, de simplista a Pedagogia do professor russo. Sabia o mestre que não há aprendizagem sem esforço, sem o trabalho da razão e sabia também que a abstração corresponde a uma necessidade do adolescente. Sabia que o aluno começa a pensar “quando aparece a necessidade de contestar as perguntas do professor” (Sujomlinski. p.133).

Assim, recomendava aos mestres de Pavlish serem “generosos” com os fatos e “parcos” nas generalizações, tudo coerentemente como iniciara seus pequeninos no saber por meio das “estórias” nas quais fatos, lutas, façanhas vão “costurados” por palavras mágicas para que de sua tessitura o pequeno leitor intua o mundo e os homens como estes lhes falam à sensibilidade e à razão.

Então perguntamos: Em que medida nossa escola favorece, propõe, estimula a leitura, a escrita?

São outros os tempos, outros os heróis, outra a linguagem. Mas, se a educação é “a magna obra de refletir-nos no homem”, consoante Sujomlinski (p.47): é tempo de perguntar: Qual a medida do homem na educação brasileira? Acaso estaremos nos afastando cada vez mais de nos conhecer, ignorando outras vidas que vão espelhadas em outras “estórias” para que possamos nelas mirar-nos, avaliar-nos e estabelecer, ao fim, nossa própria dimensão?

Em verdade, acima do heroísmo de um Super-Homem, de um Homem-Aranha, de um Batman, a inteligência, a ciência, o saber vão compondo no espírito da humanidade outras histórias pelas mãos dos pensadores, dos sábios, dos mestres, cujas *façanhas* é bom de contar para servirem de estímulo ao homem, o qual

caminha para o século XXI travestido de herói vitorioso, sem ter, no entanto, logrado sua própria humanização.

Afinal, que herói é esse à nossa frente que não se marca de saber ou de coragem, mas de simples poder? E que vitória é essa que não fez do homem, ainda hoje, o super herói moderno, “o mais completo, o mais complexo, o mais harmônico”? (Pessoa. p.520)

Teria a humanidade eleito um novo deus? Conscientemente?

Em que medida estará a escola contribuindo para isso ?

De que heróis se ocupa a escola hoje ? Ou não se ocupa de herói algum ?

Onde a empatia das “estórias” de outrora que nos permitiam apoderar-nos do seu encantamento e magicamente desenharmos nós mesmos nossos protótipos de universo definitivamente ?

O fio de Ariadne já não conduzirá Teseu através do labirinto de Creta? A espada de Dâmocles teria “despencado” afinal sobre sua infeliz cabeça? Teria Penélope abandonado, por fim, a mortalha que tecia para o pai do esposo ausente? E Ulisses? Teria o herói sucumbido ao encantamento das sereias? Não tornará a Ítaca? E quanto a Aquiles, já não o comovem as lágrimas do velho pai troiano? Secaram-se as lágrimas de Dido? Teria ruído o dique de Holanda que a mão de um juvenzinho heroicamente sustinha? Que aconteceu a Ícaro e ao rei Dimas? Sucumbiram definitivamente ante a vaidade e a ambição?

Afinal, para onde Rocinante terá conduzido nosso Cavaleiro Andante, defensor dos pobres, dos fracos, do amor?

E Alice? Dormirá o sono letárgico já sem magia...sem sonhos?

Até quando? ...

Referências Bibliográficas

- BENJAMIN, W. Livros infantis antigos e esquecidos. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. 3. ed., São Paulo: Cultrix, 1970.
- MAGGI, B. La palabra y la enseñanza de la literatura. In: _____. *El pequeño drama de la lectura*. Havana, Cuba, 1988.
- PESSOA, F. *Obras Completas em prosa*. V. 1, Rio de Janeiro: Aguilar, 1974.
- SUJONLINSKI, V. A. *Pensamiento Pedagógico*. Trad. por Arnaldo Azzati. Prefácio e Seleção de S. Solovéichik. Mosái: Ed. Progresso, 1975.

Notícias

1907

1907



- 9ª CONFERÊNCIA ANUAL DA ASSOCIAÇÃO EUROPÉIA PARA A EDUCAÇÃO INTERNACIONAL. 20 a 22 de novembro de 1997. Barcelona, Espanha.
- 20ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). 21 a 25 de setembro de 1997. Caxambu, MG.
- CONGRESSO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Outubro de 1997. Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, SP.
- INSCRIÇÕES PARA OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO - PUCCAMP

◆ MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Inscrições: 3 a 28 de novembro de 1997.

Entrevistas: 01 a 05 de dezembro de 1997.

◆ PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

⇒ Especialização em Docência do Ensino Superior

⇒ Especialização em Educação Especial

⇒ Especialização em Educação e Psicopedagogia

Inscrições: 02 a 13 de fevereiro de 1997.

Seleção: 16 a 20 de fevereiro de 1997.

**Resumos de
Dissertações
e Teses**

Autora: SOARES, Suely Aparecida Galli. (1993)

Título: “*EDUCAÇÃO E EMPRESA: PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA NA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO CIVIL*”

Mestrado em educação, Campinas, PUCAMP, 207 p.

Data da Defesa: 09 de dezembro de 1993.

Horário: 9 horas

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Ancísar Sánchez Gamboa

A dissertação aborda a relação Educação e Empresa, apresentando o resgate histórico da formação econômica e o modelo empresarial brasileiro. Destaca as contradições do elitismo que vitima a classe trabalhadora relegando a educação pública, ampliando o contingente de desclassificados para participar dos projetos da modernidade: recupera nas políticas educacionais as mais importantes campanhas de erradicação do analfabetismo e seus condicionantes políticos; desenvolve uma análise sobre a relação educação-empresa, tendo como fio condutor a questão do analfabetismo, o despreparo do trabalhador para operar tecnologias sofisticadas e o limite das empresas modernas diante da concorrência do mercado capitalista que exige produtividade e qualidade; finalmente, apresenta pesquisa desenvolvida com trabalhadores da construção civil em que um programa educacional é dirigido aos operários num sistema de parceria fundado por convênio entre a Universidade e a Empresa, desvelando contradições e projetando perspectivas que culminam no diagnóstico da realidade estudada, resultados e recomendações da ampliação e socialização da prática. Este estudo dada a análise sobre a atuação da Universidade com a pesquisa educacional de ensino fundamental insere-se na linha de pesquisa Universidade e o Ensino Fundamental e Médio.

Autor: LOUREIRO, Maria Teresa (1996)

Título: “*A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ADULTOS*”
Mestrado em Educação, Campinas, PUCAMP, 150 p.

Data da Defesa: 27 de junho de 1997

Horário: 9 horas

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Ancísar Sánchez Gamboa

Nesta dissertação discute-se a relevância da sala de aula no processo de formação do educador de adultos. O argumento fundamental constrói-se com base na análise de alguns momentos marcantes da história da educação brasileira, como intuito de revelar o processo de institucionalização da educação no Brasil, peculiarizado pela inexistência de uma política específica de atendimento às necessidades educacionais da população adulta. De igual modo, evidencia-se a ausência de políticas voltadas à formação de professores para trabalhar com educandos adultos. As políticas públicas implementadas na área da educação demonstram a falta de interesse por parte do Estado em promover aquilo que é de sua responsabilidade, isto é, a garantia de oferta de ensino para todos. Nesse sentido serão aqui identificadas as políticas públicas que apresentaram propostas para a educação de adultos, particularmente, entre os anos 30 e 60. A inexistência de adequadas políticas públicas que viessem a consolidar a modalidade de ensino com adultos pode ser vista como um dos graves problemas do processo de educação no Brasil. Esse fato estaria associado à falta de preparo do docente para o exercício da educação de adultos e o desenvolvimento de um dos fatores que contribuem para aumentar a evasão escolar desse aluno peculiar. O ponto nuclear desta pesquisa reside no enfoque dado à sala de aula como elemento importante na formação do educador de adul-

tos. Nesse sentido, destaca-se a importância da análise de alguns dos fatores da sala de aula, tais como a relação entre o professor e aluno, a seleção dos conteúdos e o tratamento metodológico dado a eles, como instrumentos decisórios para o processo de formação do educador de adultos. Os resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa de campo demonstram a necessidade de o professor adotar, em sua prática docente, uma postura que permita ao aluno participar do processo pedagógico. Tal postura só pode ser fundamentada em uma visão progressista de educação. Isto é, uma postura que considere o educador e o educando como sujeitos do ato pedagógico. A visão progressista da educação é aquela que concebe a ação pedagógica como uma relação dialógica em que ambos, aluno e professor, reconstroem, conjuntamente, a realidade e, nesse mesmo processo, a transformam. Assim, o educador de adultos forma-se na prática pedagógica interativa que ocorre no espaço educativo da sala de aula. Este estudo insere-se na linha de pesquisa Universidade e Ensino Fundamental e Médio. Aborda uma experiência da Prática de Ensino de Licenciatura em projeto supletivo organizado pela Universidade.

Autor: LUCENA, Carlos Alberto (1996)

Título: *“APRENDENDO NA LUTA: A HISTÓRIA DO SINDICATO DOS PETROLEIROS DE CAMPINAS E PAULÍNIA”*

Mestrado em Educação, Campinas, PUCAMP, 150 p.

Data da Defesa: 27 de junho de 1997.

Horário: 9 horas

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Ancísar Sánchez Gamboa

Este trabalho é o resultado de aproximadamente dez anos de pesquisa e aborda a

partir de um levantamento realizado em atas sindicais, boletins, jornais, entrevistas com dirigentes sindicais a História do Sindicato dos Petroleiros de Campinas e Paulínia, desde 1972 até 1995. O objetivo do mesmo é verificar os aprendizados dos trabalhadores obtidos através das experiências de luta, os avanços, erros e acertos que permitiram realizar uma análise das diferentes conjunturas nacionais, rompendo com a visão linear da história a Propósito o mesmo é uma iniciativa onde o autor conta a sua própria história de vida refletindo os movimentos sociais estudados como um sujeito que participou ativamente de todas as lutas e que agora reflete teoricamente a sua prática. A reflexão acadêmica sobre as formas e experiências educativas das organizações sindicais e sobre os ensinamentos das lutas (greves e processos de reivindicação) utiliza a sistematização científica e referências teóricas sobre a dinâmica social oferecidas pela Universidade. Esse elo de ligação da Universidade e a Educação Fundamental extra-escolar trabalho nesta pesquisa situa este estudo na linha de pesquisa Universidade e a Educação Fundamental.

Autora: BARREIRA, Isa Hamílria Magalhães (1996)

Título: *“SUTILEZAS PERVERSAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR”*

Mestrado em Educação, Campinas, PUCAMP, 221 p.

Data da Defesa: 23 de agosto de 1996. Horário: 14 horas

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Ancísar Sánchez Gamboa

Pretendemos, com este trabalho, analisar os principais mecanismos não-formais de avaliação que, com suas sutilezas e/ou perversidades, contribuem com o processo de exclusão

escolar. Para tanto, iniciamos com a exposição de nosso pensamento pessoal a Escola e a Avaliação Escolar, buscando através da narrativa de nossa própria vivência, ora como aluna, ora como professora, refletir sobre a história do fenômeno avaliativo de 1960 até o momento atual. Após essa síntese apresentamos os dados coletados em nossa pesquisa de duas turmas do Ciclo Básico de escolas públicas da cidade de Campinas/SP, onde observamos os procedimentos avaliativos não-formais do seu dia-a-dia. Finalmente, analisamos até que ponto esses mecanismos não-formais de avaliação têm contribuído com a exclusão das classes mais baixas na hierarquia social, do sistema oficial de ensino. Tentamos, desta forma, estabelecer relações que possam favorecer de alguma maneira os estudos que têm sido realizados por todos quantos se sintam comprometidos com esta questão. A contribuição esperada para a formação do educador que atua no Ensino básico e as constantes referências às experiências de avaliação nos vários níveis de ensino permitem situar esta pesquisa na linha de pesquisa: Universidade e o Ensino Fundamental e Médio.

Autora: ARRUDA, Marina de Macedo (1996)

Título: *“A UNIVERSIDADE E O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: OS ESTÁGIOS CURRICULARES COMO ARTICULAÇÃO VIÁVEL”*
Mestrado em Educação, Campinas, PUCCAMP, 155 p.

Data da Defesa: 18 de novembro de 1996.

Horário: 13 horas

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Este estudo aborda a temática da Formação de Educador, especialmente no que se refere à contribuição das disciplinas Práticas e dos Estágios Curriculares nos diferentes cursos de licenciatura e centra interesse na necessária

articulação entre os diferentes níveis de ensino. A interação entre a Universidade e a Escola de Ensino Fundamental e Médio é condição da eficácia educativa dos estágios curriculares; ao mesmo tempo, e por esse intermédio, consolida-se a função social da Universidade, junto aos graus de ensino que a antecedem, processo que lhe possibilita o necessário conhecimento da realidade educacional brasileira. Nessa dinâmica dependência firmamos nosso objetivo de identificar, documentar e analisar, na fala dos quatro Diretores por nós entrevistados, o fazer pedagógico desse profissional, explícito nas vertentes: Serviço de apoio técnico-operacional auxiliar da Escola; Formação inicial e continuada do pedagogo escolar; Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública. Objetivamos ainda, apontar, no âmbito da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas a dinâmica dos estágios curriculares, alicerçada em seu projeto Político-Pedagógico. Analisamos as respostas ao questionário aplicado aos Professores de Prática, das diferentes Licenciaturas desta Instituição, que refletem dificuldades vivenciadas e avanços obtidos na consolidação da proposta que ora explicitamos.

Autora: SOUZA, Ana Flávia Marques (1996)

Título: *“FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A UNIVERSIDADE: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO”*

Mestrado em Educação, Campinas, PUCCAMP, 162 p.

Data da Defesa: 11 de dezembro de 1996.

Horário: 14 horas

Orientador: Prof. Dr. Augusto João Crema Novaski

O presente estudo tem como enfoque principal pesquisar a formação de professores na universidade e a produção do conhecimento.

Para a exploração do tema realizamos a investigação que obedeceu as seguintes etapas: no primeiro capítulo: “Abordagem Metodológica”, é feita a descrição metodológica, incluindo aspectos do contexto do trabalho; no segundo capítulo, que recebe o título: “A Universidade e Formação de Professores: retomando sua história”, tem como objetivo recuperar os elementos históricos, no sentido de compreender a identidade da universidade brasileira, e dentro dela a formação de professores; o terceiro capítulo, sobre o título: “Profissão Professor: condições e dilemas na sua formação”, constituído a partir da análise das contradições e dilemas decorrentes da profissão professor, enfoca os seguintes aspectos: formação política do professor; imagem social do professor; proletarianização da profissão docente; produção e reprodução do conhecimento; o quarto capítulo: “Currículos Produção do Conhecimento e Formação de Professores”, constituído a partir da análise do currículo, aborda a produção de conhecimento em íntima relação com a formação de professores.

Autora: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (1996)

Título: *“A POLÍTICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A REALIDADE DO MAGISTÉRIO DE 1º E 2º GRAUS: PARA ALÉM DA CONTROVÉRSIA ENTRE ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR”*

Mestrado em Educação, Campinas, PUCCAMP, 206 p.

Data da Defesa: 13 de dezembro de 1996.

Horário: 14 horas

Orientador: Prof. Dr. Augusto João Crema Novaski

as políticas educacionais que determinam as condições de trabalho, sua prática, as tendências formadoras, os desníveis escolares, o aumento do professor-leigo no país, a ampliação dos cursos de magistério de 2º grau e também as crescentes fábricas de diplomas. A partir dessa realidade optamos no início do estudo em fazer uma retrospectiva histórica no período da expulsão dos jesuítas (1759) até nossa década. Em seguida analisamos a formação do professor do magistério e a busca da sua identidade procurando também dar espaço para o profissional da educação registrar sua forma de pensar a profissão. Discutimos então a formação contínua em serviço e o modo como acontece dentro da política educacional que temos. Nesse processo de investigação criou-se espaço que mais que verificar o que acontecia com a formação do docente, busca oferecer dados estatísticos atuais da realidade atual de magistério. Por fim, o estudo trouxe-nos outro desafio que é buscar os rumos da educação do 1º e 2º grau e o compromisso de continuidade do ensino superior com a formação do professor; com isso este estudo ao desvendar o que passa por trás de ser professor hoje, traz caminhos novos reais para a construção de novas políticas de formação do magistério, superando a avaliação pontual entre ensino público e privado.

Esta dissertação teve como objetivo central refletir a formação do professor observando

Normas para os colaboradores

A *Revista de Educação* aceita para publicação trabalhos originais na área de Educação (História, Filosofia e Ensino) que serão encaminhados às seções de artigos, relatos de experiência, comunicações, resenhas, resumos de teses e dissertações, notícias, eventos e outros.

Os originais escritos devem ser apresentados em duas vias, impressos em espaço duplo, em folha tamanho ofício, de um só lado da folha. De preferência, solicitamos envio em disco flexível (versão recente do Word). Anexo ao artigo deverá ser enviado também um resumo no idioma de origem e outro em inglês ou francês (de no máximo 100 palavras). Incluir também três palavras-chave (key-words) que permitam a indexação do trabalho.

Em folha à parte informar o nome completo do autor (ou autores), instituição, setor de trabalho, ocupação profissional e endereço completo para contatos.

Solicita-se que a extensão máxima dos originais sigam a seguinte orientação:

- artigos/entrevistas/depoimentos - 30 páginas
- comunicações e resenhas - 05 páginas
- notícias e resumos - 01 página

As notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT ou de outro sistema aceito pela comunidade científica.

Os originais serão avaliados por especialistas (de forma anônima) e o parecer destes, será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor. Os originais recusados não serão devolvidos.

Cada colaborador terá direito a três exemplares do número onde seu trabalho foi publicado.

A *Revista de Educação* reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em qualidade e quantidade.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Grão-Chanceler

Dom Gilberto Pereira Lopes

Reitor

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

Vice-Reitor Administrativo

Prof. José Francisco B. Veiga Silva

Vice-Reitor Acadêmico

Prof. Carlos de Aquino Pereira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Maria Rosa Cavalheiro Marafon

Vice-Diretora

Vera Lúcia de Carvalho Machado

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação

Maria Eugênia L. M. Castanho

Artigos

A reformulação dos cursos da Faculdade de Educação da PUCAMP

Maria Rosa C. Marafon e Vera Lúcia de C. Machado

Professora primária: uma missionária?

Heloisa Helena Pimenta Rocha

O escolar da pré-escola: contribuição

à sua trajetória histórica

Rachel Noronha



O processo de ensino e aprendizagem

Maria Eugênia L. M. Castanho

A universidade e a estruturação da "cidadania
regulada pela estratificação ocupacional do trabalho"

Olinda Maria Noronha