Perfil de cores: Desativado
Composição Tela padrão

A emergência de uma cultura profissional só pode ser compreendida se for, ao mesmo tempo, surpreendida em seus hibridismos e, consequentemente, desnaturalizada.

Tudo o que o leitor encontrará aqui são obras de "desnaturalização".

História, política e pesquisa. Cenários e molduras que o historiador monta e desmonta; delimita e transborda; responde para tornar a perguntar.

Marcos Cezar de Freitas
Universidade Federal de São Paulo

Coordenação geral da Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil
Prof. Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (UFMG)

Coordenação da Série Clássicos da Educação Brasileira
Profa. Dra. Maria do Carmo Xavier (PUC Minas)
Profa. Dra. Cleide Maria Maciel de Melo
Profa. Dra. Rosana Areal de Carvalho (UFOP)

Coordenação da Série Seminários
Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

Coordenação da Série Estudos Históricos
Profa. Dra. Juliana Cesário Hamdan (UFOP)
Prof. Dr. Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (UFF)

Coordenação da Série Diálogos
Prof. Dr. José Angelo Gariglio (UFMG)

Coordenação da Série Ensaios
Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)

visite:
www.fae.ufmg.br/pensareducacao

O Projeto **Pensar a Educação Pensar o Brasil (1822-2022)** tem como objetivo fundamental tomar a escola pública como tema de reflexão coletiva, construindo canais de aproximação entre pesquisadores e sociedade. O objetivo central é concentrar esforços para a construção de espaços que possibilitem a circulação de ideias que possam fomentar um debate amplo e contínuo sobre os desafios da educação brasileira durante o processo de construção e consolidação do Brasil como nação.

ISBN 978-85-7160-567-1
9 788571 605671

Série Diálogos

Luciano Mendes de Faria Filho

Educação Pública: a invenção do presente

Luciano Mendes de Faria Filho

Educação Pública:
a invenção do presente

Coleção
Pensar a Educação
PENSAR O BRASIL · 1822-2022
Série Diálogos

MAZZA edições

São muitas as contribuições que a antropologia e a sociologia podem oferecer aos investigadores do campo da educação.

Entre esses investigadores, os que se ocupam com a história da educação têm nos repertórios conceituais que "fundem" as possibilidades da antropologia com as da sociologia uma "caixa de recursos" preciosa.

Dessa caixa, historiadores como Luciano Mendes Faria Filho retiram ferramentas conceptuais que adensam o próprio trabalho analítico que empreendem.

Por isso, cada trabalho de Luciano quando chega já se converte em leitura seminal à medida que ele nos oferece a oportunidade de "desnaturalizar" processos, práticas, sentidos e palavras. E o faz por intermédio de uma análise "sua" que transcende fronteiras disciplinares e, por isso mesmo, nos convence que o objeto focado só se materializou em nossas práticas culturais porque se formou, não estava dado, porque se fez, não estava pronto.

Eis o historiador que sempre tem o que ensinar. Eis aquele que percebe as personagens das tramas que entretece como construção social. Eis o os conhecimentos históricos, antropológicos e sociológicos em processo de fusão.

O leitor encontrará neste importante livro o uso profícuo da noção de construção social impregnando a forma como o autor analisa o "tornar-se professor" e, principalmente, a configuração da cultura profissional que cinge esse "tornar-se". O mais importante é que a fortuna conceitual deste trabalho não aparece anunciada previamente para dar-se, na sequência, como prova.

Construção social é, aqui, uma *démarche*, mais do que um modo de fazer história da educação, um modo de ser historiador da educação.

Capa Educação Pública - A invenção do presente_Arte-Final_CMYK.ps
C:\Trabalhos\Mazza Edições\2012\Educação Pública - A invenção do presente\Arte-Final\SAÍDA\Capa Educação Pública - A invenção do presente_Arte-Final_CMYK.cdr
domingo, 15 de abril de 2012 21:37:29

Educação Pública:
a invenção do presente

Educacaopublica_MIOLO.indd 1 2/6/2016 11:34:32

Educacaopublica_MIOLO.indd 2 2/6/2016 11:34:32

Luciano Mendes de Faria Filho

Educação Pública:
a invenção do presente

MAZZA
edições

Educacaopublica_MIOLO.indd 3 2/6/2016 11:34:33

EDUCAÇÃO PÚBLICA: A INVENÇÃO DO PRESENTE
Copyright © 2012 by Luciano Mendes de Faria Filho
Todos os direitos reservados

COLEÇÃO PENSAR A EDUCAÇÃO PENSAR O BRASIL

Comitê Editorial
Marcus Aurelio Taborda de Oliveira – Coordenação (UFMG)
Cleide Maria Maciel de Melo
José Angelo Gariglio (UFMG)
Juliana Cesário Hamdan (UFMG)
Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)
Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (UFF)
Maria do Carmo Xavier (PUC Minas)
Rosana Areal de Carvalho (UFOP)
Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

Série Diálogos
Coordenação
José Angelo Gariglio (UFMG)

Capa
Túlio Oliveira

Revisão
Dila Bragança de Mendonça

Projeto Gráfico e diagramação
Anderson Luizes – Casadecaba Design e Ilustração

Este livro foi publicado com recursos do Programa Pesquisador Mineiro IV da FAPEMIG.

Proibida a reprodução total ou parcial. Os infratores serão processados na forma da lei.

F224e

Faria Filho, Luciano Mendes.
Educação pública : a invenção do presente / Luciano Mendes Faria Filho. – Belo Horizonte : Mazza Edições, 2012.

160 p. – Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil
Série Diálogos.

ISBN: 978-85-7160-567-1

1. Educação pública. I. Título. II.Série.

CDD: 379.12
CDU: 37.014

Produção Gráfico-editorial
MAZZA EDIÇÕES LTDA.
Rua Bragança, 101 – Pompeia
30280-410 BELO HORIZONTE – MG
Telefax: + 55 (31) 3481-0591
email: edmazza@uai.com.br
site: www.mazzaedicoes.com.br

À turma do *Pensar Educação Pensar o Brasil* pela inspiração e pelo enorme compromisso em inventar um outro presente possível.

SUMÁRIO

Prefácio **9**

Apresentação **15**

1ª Parte: História **17**

História da organização do processo pedagógico: a emergência da seriação na escola mineira 19

Cultura escolar e cultura urbana no Brasil 31

No Brasil recém-independente: o império da lei e a necessidade de escola 37

A influência francesa na educação brasileira 43

Minas Gerais, século XIX: a escola na cena pública 53

2ª parte: Política **61**

A institucionalização da educação infantil: a qualificação do serviço e a desqualificação dos sujeitos? 63

Educação patrimonial: construindo identidades e cidadania 77

Sobre os professores e a profissão docente 81

Qualidade da escola pública: um desafio político-cultural 85

Escola pública, o silêncio e o esquecimento dos intelectuais 89

Representações de criança e de adulto na modernidade e suas implicações para a educação 93

Pedagogias, infância e história 97

A qualidade da escola pública: a necessidade de novos consensos 105

A formação de professores no Brasil: retomando o debate 109

3ª parte: Pesquisa 113

A arbitragem da produção científica: a editoração 115

Dez teses sobre as dificuldades para fazer teoria em educação no Brasil 121

O ensino superior público no Brasil: a questão da expansão e da qualidade 127

Pesquisa em educação, produtivismo e desencanto com a vida acadêmica: alguns questionamentos 135

A pesquisa em educação e a qualidade da escola básica ..141

Por um IPEA para a educação 145

Prêmio Anísio Teixeira 2011: comunidade científica, relações de gênero e escola básica 147

O edital de ciências humanas e a pesquisa em educação.. 151

O programa Ciências Sem Fronteiras e as fronteiras das ciências 153

Programa Ciências Sem Fronteiras: mais um modo de distinção da classe média brasileira? .. 157

PREFÁCIO

BURNT NORTON

T. S. Eliot
I
O tempo presente e o tempo passado
Estão ambos talvez presentes no tempo futuro,
E o tempo futuro contido no tempo passado.
Se todo o tempo é eternamente presente
Todo o tempo é irredimível.
O que podia ter sido é uma abstração
Permanecendo possibilidade perpétua
Apenas num mundo de especulação.
O que podia ter sido e o que foi
Tendem para um só fim, que é sempre presente.
Ecoam passos na memória
Ao longo do corredor que não seguimos
Em direção à porta que nunca abrimos.

QUERIDO AMIGO LUCIANO,

Talvez esse trecho do belo poema de T. S. Eliot me dispensasse de qualquer prefácio. Nós, historiadores da educação, talvez mais do que outros historiadores de..., convivemos com a terrível constatação de que o que poderia ter sido é uma abstração, que permanece como resto, como possibilidade apenas naquele mundo tão frequentado por todos nós: o da especulação.

As três partes que compõem seu livro – intituladas por você de *História*, *Política e Pesquisa* – podem ser pensadas também como passado, presente e futuro. Como você mesmo diz na sua apresentação, seus textos desconsideram fronteiras entre o passado e o presente, níveis de ensino, áreas da educação e outras áreas acadêmicas e mesmo entre a escola e outras formas de educação do sujeito. E, como diz o poeta, "o tempo presente e o tempo passado estão ambos talvez presentes no tempo futuro, e o tempo futuro contido no tempo passado". Por isso é que a responsabilidade não pode nos deixar nem por um instante de hesitação. Nas entrelinhas, sem ser missionário, você vai nos lembrando disso.

Muitas vezes você nos confronta com a visão naturalizante que temos do professor e de seu trabalho como se o professorado tivesse nascido já sabendo trabalhar com cada novidade ou inovação que o tempo ou as políticas trazem. Não nos perguntamos, por exemplo, como o professor trabalhava antes da seriação. Ele, o professor, aprendeu logo a trabalhar com a seriação ou, ao contrário, houve também um tempo relativamente largo para que aprendesse a lidar com esse novo modo de organizar a escola e a prática pedagógica? Talvez, se tivéssemos a resposta para essa e outras perguntas, teríamos maior compreensão desse processo tão difícil que é o de ser professor(a). O que seus ensaios mostram é isto: tornar-se professor(a) é, para cada um(a) que se arrisca a esse ofício, um incessante e interminável processo. Quase que se poderia parodiar Simone de Beauvoir e dizer: não se forma um(a) professor(a), torna-se professor(a) – incessantemente, incansavelmente. A sensibilidade, os costumes, os hábitos, o desejo estão em jogo, muito mais, ou tanto quanto, a competência, a autoridade ou a capacidade.

> ...não foi fácil nem tranquila para as professoras belo-horizontinas do início do século XX a atuação numa escola seriada. Acostumadas que estavam a trabalhar de outro modo, recorriam constantemente às práticas anteriores para dar conta das novas exigências que se lhes impunham.

Seus leitores – e, espero, sejam muitos – não estarão diante apenas de suas opiniões, mas de tomadas de posição a partir de fontes consultadas em arquivos, restos de história(s) que o tempo guardou para que nós fizéssemos justiça – ao

passado e no/ao presente. É a partir de suas fontes, duramente garimpadas (sei disso, mas é preciso lembrar) que você mostra

> ...o quanto o professorado mineiro, sobretudo da Capital, se esforçava por participar ativamente dos processos de inovação pedagógica que aqui aconteciam. Não incorporavam tais mudanças sem questionamento tampouco resistiam inconsistentemente a elas, mas buscavam compreender e atuar num ambiente que, no mais das vezes, lhes era bastante hostil e desconfortável. Nisso, iam reestruturando suas identidades e produzindo uma cultura profissional que, atravessando o século, ainda hoje nos alcança.

Não resisto àquela pergunta que não cessa de incomodar: o que deu errado?

Você também não foge à incômoda relação cidade-escola. Afinal, na construção dessa louca urbes-nossa-de-cada-dia, qual foi o papel atribuído à escola? Que necessidade é essa de tudo escolarizar, de pôr para dentro da escola aquilo que é da cidade, produção e sofrimento dela? Com isso, temos diminuído as exigências que deveríamos fazer com relação à cultura na cidade, não te parece?

Já nos perguntamos, em qualquer momento, se e quando o País julgou (uso essa palavra em seu sentido jurídico) a necessidade da escola? Você nos traz fontes (claro, não são as únicas que existem, mas as que você escolheu para o seu trabalho) maravilhosas de um jornal mineiro propagador dos discursos civilizatórios e legalistas dos nossos intelectuais de plantão. No jornal *O Universal,* de julho de 1825, está publicado:

> O sistema de educação elementar, que se tem seguido no Brasil, desde o seu descobrimento, tem sido mui dispendioso, e mui delimitado; ainda sem notar outros defeitos, que de tempos a tempos se tem conhecido, e se tem tentado remediar com algumas providencias oportunas (18 de julho de 1825).

Se não tivesse data, poderíamos acreditar que era um texto da imprensa de ontem ou de hoje. A inclusão, tema tão importante em todos as manifestações pró-democracia ou igualdade de oportunidades, já estava presente... mas limitada,

própria de uma nação autoritária e excludente. Como vemos no seu ensaio, não há educação inclusiva em um país que não se quer "includente". Você nos mostra, sem qualquer possibilidade de retoque que

> Se, por um lado, estamos acostumados a lidar com uma ideia muito positiva e positivada da escola, isto não nos deve levar a crer que tal positividade não tem a sua própria história. Desnaturalizar a instituição escolar é, entre outros elementos, mostrar que a sua afirmação na cena social não é pacífica e sem conflitos, como querem fazer crer seus defensores.

Talvez por isso a luta seja incessante, interminável: os conflitos também são. Os textos desse jornal, para aqui deliciar os leitores, nos fazem pensar e nos lançam novamente à pergunta: por que não deu certo?

Antes de terminar, não posso deixar de comentar o quanto me tocou seu ensaio *Sobre os professores e a profissão docente.* Os dados de que você lança mão dizem

> ...que, daqui a alguns poucos anos, aquilo que já é uma realidade em algumas áreas (física, matemática, geografia, dentre outras) será generalizado para toda a educação básica: faltarão professores para a escola básica brasileira.

E mais: independentemente do número, verifica-se que a profissão perdeu o poder de atrair jovens talentos; não há mesmo sedução possível no cenário em que vivemos. Você articula o problema proposto à questão salarial. Desalentador: o "fracasso" é secular... a repercussão de qualquer aumento salarial reflete de maneira importante nas finanças do Estado (nunca entendi por que não os aumentos salariais do poder legislativo e os do judiciário)...

É claro que temos de levar em conta nesse "nosso" lamento dois aspectos da controvertida e complexa questão: não temos a bola de cristal, que alguns julgam terem os historiadores, para saber qual futuro nos espera, e o presente, nosso cotidiano, nos mostra que nele as formas, as maneiras e os estilos de ensinar e aprender podem ser outros. Mas parece (parece?) que esse futuro ainda tarda, e não

gosto da ideia de que seja uma máquina (espetacular, diga-se de passagem) que vai apresentar e conduzir as novas gerações à vida adulta. Você o diz muito bem.

Se seus leitores vão parar nesse prefácio para lê-lo, termino já, para que não percam tempo com tantos preâmbulos que tardam a entrada na agradável e provocativa (oxalá convocatória) leitura.

Mas volto ao poeta para que ninguém se esqueça: o que podia ter sido e o que foi tendem para um só fim que é sempre presente.

Um grande abraço da sua amiga,

Eliane Marta Teixeia Lopes
Pesquisadora da história da educação e Professora emérita da UFMG

APRESENTAÇÃO

Ao reunir em um livro um conjunto de textos dispersos, produzidos em ocasiões distintas e divulgados em suportes variados, a ideia é produzir um sentido de conjunto. Tarefa é, no entanto, quase sempre fadada ao fracasso, ainda mais se o público a quem originalmente os textos eram dirigidos for, ele também, diferenciado. Esse é o caso deste livro!

Os textos aqui reunidos foram publicados (ou recusados!) em revistas de divulgação e em jornais ou apresentados em eventos ao longo dos últimos 15 anos. Transitam na educação escolar e desconsideram fronteiras entre o passado e o presente, entre os níveis de ensino, entre as áreas da educação e as outras áreas acadêmicas e, mesmo, entre a escola e as outras formas de educação do sujeito. São textos de intervenção na discussão sobre a educação no tempo presente e a divisão do livro em três partes – história, política e pesquisa – é um modo de dar inteligibilidade, *a posteriori*, à dispersão de temas.

Os textos estão aqui publicados tal como foram produzidos inicialmente e dispostos em cada parte do livro, numa sequência que vai do mais antigo para o mais novo. A opção de não intervir nos textos é para que eles conservem o *calor* da hora em que vieram à luz e os modos cambiantes como certos problemas foram enfocados.

A acolhida do livro pela *Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil*, na *Série Diálogos*, reforça a perspectiva contida no título de que os textos tratam, todos eles, de *interpretar o Brasil* e de *inventar o presente*, mesmo quando trata dos distantes tempos do Império. Ou seja, dão a ver um certo comprometimento político e intelectual de produção de horizontes – passados e futuros – para nossa ação na educação pública brasileira.

1ª Parte

História

HISTÓRIA DA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO: A EMERGÊNCIA DA SERIAÇÃO NA ESCOLA MINEIRA[1]

Atualmente uma discussão acerca da forma de organizar o trabalho pedagógico na escola deixou as salas de aula e o interior das instituições educativas para invadir, por diversos meios, a cena social, a vida da famílias e, por que não, as discussões dos especialistas nas universidades, centros de pesquisa e formação de professores: a questão organização escolar por meio da seriação ou dos ciclos.

Discussão das mais salutares tanto por trazer as discussões da escola para fora dos círculos especificamente pedagógicos quanto por incidir sobre aspectos dos mais centrais na organização da escola moderna, esta reflexão implica, como temos visto, uma pluralidade de fatores de ordem pedagógica, histórica, cultural, aos quais nem sempre se dá a devida atenção. Um desses fatores se refere à gênese histórica da escola seriada entre nós e, com ela, a questão da formação do professor.

Não poucas vezes, percebo que não se discute, tanto no plano das reformas quanto dos estudos que lhes sustentam e/ou criticam, sobre a história do modelo seriado que a organização por ciclos se propõe a superar. Qual é a história da seriação? Quando e para que foi instituída? Neste mesmo movimento, parte-se muitas vezes de uma visão naturalizante do professor e de seu trabalho dando a entender que o professorado já nasceu sabendo trabalhar no sistema seriado. Não se pergunta, por exemplo, como o professor trabalhava antes da seriação. Ele, o

[1] Publicado na *Presença Pedagógica*, v. 7, n. 41, set./out., 2001.

professor, aprendeu logo a trabalhar com a seriação ou, ao contrário, houve também um tempo relativamente largo para que aprendesse a lidar com esse novo modo de organizar a escola e a prática pedagógica?

A organização seriada do ensino, elemento central na escola moderna e estratégia fundamental para a expansão da escolarização, implica necessariamente a ideia de curso – percurso definido de antemão, a ser seguido pelo aluno –, possibilita o surgimento da avaliação de final de ano, da repetência e do aumento da evasão. Mas também significou o parcelamento e a especialização do trabalho docente, com implicações diretas sobre sua formação.

Este texto se propõe, pois, dentro de certos limites, por um lado, a demonstrar a emergência da seriação em Minas Gerais, a qual foi possibilitada pela construção dos grupos escolares a partir da Reforma João Pinheiro (1906) e, por outro lado, chamar a atenção para o fato de que os professores inicialmente tiveram dificuldades em se adaptar à nova forma de organização do trabalho pedagógico, já que contrariava a sua prática anterior e as competências adquiridas, seja no processo de formação, seja ao longo de sua experiência docente.

GRUPOS ESCOLARES: AFIRMAÇÃO DE UMA NOVA FORMA ESCOLAR

Até o início do século XX, o processo de criação e estabelecimento de uma escola isolada de instrução pública, ao que tudo indica, era bastante simples, apesar de trabalhoso. Bastava que um(a) professor(a) (titulado/a ou não) ou um grupo de moradores de determinada localidade, procedendo ao levantamento do número de crianças em idade escolar residente na região e verificando número suficiente de meninos e meninas (45 para região urbana e 40 para meio rural, em 1906), solicitasse a criação de uma cadeira de instrução primária no local.

Uma vez reconhecida a necessidade da cadeira, a existência do número de crianças necessárias à sua criação e somando-se a esses fatores a vontade política e/ou a pressão das famílias e do(a) professor(a) pela sua criação, estabelecia-se o vínculo entre o estado e a escola recém-criada ou já existente, em alguns casos.

Detectamos algumas vezes que o estado, além de remunerar e fiscalizar o professorado, pagava o aluguel da propriedade escolar e remetia móveis e material didático para a escola. Isso não constituía, no entanto, regra comum. É

que as autoridades republicanas, consideravam que era necessário a população participar do esforço de educação de seus(suas) filhos(as), cedendo espaços e móveis para o funcionamento da escola. Algumas vezes essa cobrança recaía não diretamente sobre a população mas sobre a "municipalidade". Nem mesmo o material didático, cuja utilização era disciplinada e incentivada pelo Estado, era garantido.

Vinculado(a) à população por laços de solidariedade, por confiança e muitas vezes dela fazendo parte, o(a) professor(a) vincula-se agora também ao Estado, sendo proprietário(a) de uma cadeira de instrução pública. Em termos de organização, a cadeira materializava-se numa turma de alunos(as), geralmente de idade bastante variada. Essa turma por sua vez poderia ser subdividida em classes de acordo com o adiantamento daqueles(as) que a frequentavam. O professor podia, então, dar aulas numa mesma turma, para classes diferentes.

Observe-se, no entanto, que não estamos falando de uma turma *multisseriada*, pois não havia a *série* nem um *curso* a ser seguido. Os agrupamentos eram feitos pelos professores de acordo com sua sensibilidade, observação, conhecimentos, em suma de acordo com sua competência para o ensino nessa situação. Tampouco existia a avaliação de final de ano, e os alunos eram transferidos de uma classe para outra, dependendo de sua aprendizagem observada pelo professor, e poderia ocorrer a qualquer época do ano.

Nesse contexto, a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para "organizar" o ensino, mas principalmente como uma forma de "reinventa" a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras. Reinventar a escola significava, entre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, as famílias e com a própria cidade.

A representação dos grupos escolares – construída com base na produção das escolas isoladas como símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido – busca moldar as práticas, os ritos, os símbolos escolares, produzindo e expressando, no mesmo movimento, uma nova identidade para os profissionais que se ocupam da instrução primária.

Nessa perspectiva, se as escolas isoladas eram tidas e/ou produzidas como locais muito pouco adequados à instrução, a afirmação da nova forma escolar deveria começar pela produção de outro e apropriado lugar para educação escolar. A defesa dos grupos escolares como o lugar de realização, no mundo da educação, da forma capitalista de conceber e organizar o trabalho – principalmente fabril –, e a identificação do movimento que institui os grupos com o progresso, como a superação do atraso, aparece em boa parte dos documentos da época.

Na pauta do dia estavam as discussões acerca não apenas da necessidade de formar um novo trabalhador integralmente apto ao trabalho regido pelas regras capitalistas mas também e em certos momentos, fundamentalmente, recuperar o próprio conceito e o valor do trabalho – principalmente manual. Educar e recuperar os trabalhadores através da organização e da recuperação do trabalho, o qual teria sido aviltado pela mancha da escravidão, colocava-se como uma tarefa urgente para as elites mineiras e brasileiras.

TURMA, CLASSE E AULA: A EMERGÊNCIA DA SERIAÇÃO

Até este momento temos buscado demonstrar que o processo de racionalização da educação escolar teve implicações profundas na forma de organizar o trabalho da professora, a partir da criação de novos espaços, de um maior controle sobre sua utilização e dos tempos escolares, da sua fiscalização permanente e do alargamento paulatino de suas funções, entre outros fatores. Esse esforço racionalizador da escola, produzido e expresso pelas representações escolares, guarda estreita relação com o processo de racionalização do conjunto das relações sociais e envolveu a instituição escolar como um todo.

A marca desse esforço pode ser encontrada a um só tempo nas tentativas, nos sucessos e nos fracassos de produzir homogeneização, uniformização e maior controle das crianças, e na pretensão de estender essa racionalidade para o terreno da produção e da apropriação/aprendizagem dos conhecimentos escolarizados. É preciso perceber também que, se a nova ordem escolar se desdobrava, no interior da sala de aula, em busca de produzir a homogeneidade, a uniformidade, esta se realiza também enquanto trabalho de classificação (por idade, gênero, "adiantamento", entre outros critérios) e de controle, ou seja, de disciplinamento, dos(as) alunos(as) e demais sujeitos da educação.

É preciso considerar que, para os reformadores do ensino primário, para as diretoras, para as professoras e para boa parte dos estudiosos da educação mineira ou participantes, mesmo naquele momento da reorganização da escola mineira, a "pedra de toque", a grande inovação da reforma de 1906 era a possibilidade que os grupos escolares ofereciam para a divisão dos(as) alunos(as) em turmas, classes ou aulas, de tal forma que a professora pudesse ensinar a grupos de crianças que estivessem no mesmo ano do curso, criando as condições para o estabelecimento do ensino seriado e simultâneo.

Essas mudanças, tanto naquilo que tiveram de significado para a educação escolar mineira quanto na sua complexidade, mobilizavam sobremaneira os profissionais e agentes da educação, obrigando-os a um esforço por entendê-las, aprendê-las e representá-las. É preciso inicialmente perceber que, apesar da nossa familiaridade atual com os termos "classe", "turma", "aula", "ano" e outros, próprios ao nosso vocabulário pedagógico e escolar, o mesmo não ocorria naquele momento. Se as escolas isoladas, com suas turmas divididas em várias classes, já implicava dificuldade para identificar o que estava sendo nomeado por "escola", "cadeira", "turma", "classes" e "aulas", esta dificuldade se viu multiplicada em muito quando foram reunidas várias "escolas" num mesmo "grupo escolar".

Podemos observar abaixo, no relatório anual da diretora do 2º grupo escolar, aquela que talvez tenha sido naquele momento ou posteriormente a forma mais utilizada dos termos "turma", "classe" e "ano". Aqui se utiliza o termo "aula" como equivalente a "classe", indicando que profundas transformações estavam ocorrendo – ou estavam por ocorrer – no significado do termo "aula" até ele adquirir a conotação que tem hoje.

> "Os alunos do 1º ano foram divididos em 3 turmas e estas subdivididas em 4 classes ou aulas.
> A 1ª turma é formada de uma classe de principiantes de 6 e 7 anos, matriculados em julho [...], ocupa a 1ª sala.
> A 2ª turma é formada de 2 classes [...] ocupa a 2ª sala e a outra [...] ocupa a 3ª sala.
> A 3ª turma forma 1 classe regida pela professora [...] e ocupa a 4ª sala.
> [...] Os alunos do 3º ano adiantado e do 4º ano constituem uma classe com 2 divisões, contendo uma os alunos do 3º ano e outra os do 4º ano, ambas regidas pela professora [...] e ocupam a 6ª sala".

Aqui, a "turma" parece identificar subdivisões produzidas entre os(as) alunos(as) de um mesmo ano (nível) do curso primário, e o termo "classe" designa um ou mais grupos de alunos(as) sob a regência de uma professora, denotando maior proximidade desse termo com as questões relacionadas ao ensino, pois é em função da necessidade de organizar grupos cada vez mais homogêneos que uma "classe" é constituída. Exemplos disso são as duas classes nas quais a 2ª turma do 1º ano é dividida. Observa-se ainda a existência de classes com alunos(as) de níveis diferentes do curso, o que obriga a uma subdivisão com o intuito de formar grupos mais homogêneos.

Já o relatório a seguir, escrito em 1910 por um inspetor a respeito de um grupo escolar, reforça a ideia de que, mesmo neles, pelo menos inicialmente, o ensino seriado não se implantou totalmente.

> "Visitei no mesmo dia a 3ª cadeira do sexo masculino, 2º ano; estive nesta sala durante duas horas. Esta aula é dirigida pela Exma. Sra. D. Ernestina de Moura Costa [...]. A aula está dividida em duas classes: atrasada e adiantada, tornando-se preciso que a docente ministre lições separadas a cada uma delas, o que exige maior soma de esforços".

Também o emprego do termo "cadeira", se bem que bastante comum, não denotava um sentido único. A própria diretora do 2º grupo, anteriormente citada, relata, em 1912, que o "curso do 1º ano compõe-se de 4 cadeiras ou classes", dando aos termos conotações diferentes.

Se, conforme afirmamos, o termo "classe" era o que mais parecia identificar o esforço de homogeneização que se realizava, não passava despercebido nem deixava de causar incômodo o fato de uma mesma classe ser composta por alunos(as) de diferentes anos do curso, recolocando incessantemente a necessidade de reafirmar a direção que se queria imprimir às mudanças que vinham se operando.

Esta era também a preocupação dos ocupantes da própria Secretaria do Interior que, conforme pudemos perceber, produziram recomendações como aquela que em 1915 foi enviada por meio de um ofício ao diretor do grupo escolar de Passa Tempo dizendo que, "a propósito do vosso Relatório último, *recomendo-vos a separação de classes; essa é a vantagem dos grupos escolares*" (grifos meus).

A preocupação em constituir grupos mais uniformes está subjacente também na maioria dos reagrupamentos de alunos(as) efetuado no interior dos grupos escolares, influenciando inclusive nas promoções, conforme se pode perceber neste relato da diretora do 1º grupo em 1910:

> Havendo, porém, entre os recém matriculados grande número de analfabetos, formei uma classe de primeiro semestre com 73 alunos e promovi ao segundo semestre 88 crianças, ficando por esse modo mais ou menos uniforme as cinco classes de 1º ano.

Apesar do esforço realizado para produzir grupos mais homogêneos, mesmo nos grupos escolares, durante certo tempo, as diretoras e as professoras continuaram encontrando muitas dificuldades em alcançar esse objetivo: ora era o número de alunos grande que justificava a formação de subgrupos; ora era o número limitado de alunos que impunha a reunião de alunos de diferentes níveis/anos sob a regência de uma mesma professora, principalmente em se tratando do 3º e do 4º anos. Tanto um fato quanto outro estão intimamente relacionados aos processos de seleção/promoção escolar e, nesse sentido, com as práticas de avaliação da aprendizagem. Outras vezes, eram as limitações impostas pelas condições dos(as) próprios(as) alunos(as) ou sua ação premeditada que colocavam limites às formas operacionalizadas pela escola para classificar e distribuí-los(as), conforme o afirma a diretora do G. E. Cesário Alvim em 1914, referindo-se ao curso noturno que funcionava no estabelecimento:

> ... pois a professora por muito que faça em uma classe de analfabetos, não conseguirá muito resultado, ensinando a 20 ou mais alunos, visto ter sido impossível empregar-se o ensino simultâneo, em vista das divergências de costumes dos patrões quanto a hora do jantar. Por esse motivo, o ensino tem se tornado quase individual.
> Acresce-se mais a circunstância de não ser possível a organização das classes por adiantamento, como nos grupos, porque tem-se dado o fato de alunas, de algum preparo, não revelarem o que sabem, só para não mudarem de professora.
> Elas se matriculam designando já a professora que preferem.

A existência e a necessidade de ensinar aos diversos subgrupos trazia uma série de dificuldades, que eram agravadas ainda mais pela inexistência de material didático-pedagógico, pela ausência de livros "suficientes e iguais" para todos(as) os(as) alunos(as), conforme demonstramos. Além de tudo isso, as dificuldades de organizar grupos mais homogêneos, em que cada professora ficasse responsável por apenas uma "classe" composta de alunos(as) de um mesmo ano, parecia preocupar pelo fato de tornarem presentes os limites colocados, ao mesmo tempo, à materialização das inovações propostas e à distinção entre a prática pedagógica nos grupos escolares e nas escolas isoladas.

Assim, nessas condições, apesar do esforço das professoras, dos inspetores e das diretoras, a recomendação da Secretaria a estas últimas era de que "as classes devem ser formadas de alunos que tenham o mesmo grau de adiantamento, por isso que a uniformidade da classe é condição necessária ao progresso de todos os discípulos" (Circular aos Diretores de Grupos Escolares, 22/01/1912), encontrava ainda muita dificuldade de ser posta em prática nos grupos escolares, o que, ademais, é demonstrado pelo simples fato de a circular ter sido elaborada nesses termos.

Subjacente a isso está o objetivo de realizar o ensino a um número cada vez maior de alunos(as) de uma forma cada vez menos desgastante e em um período de tempo cada vez menor. Daí a preocupação de todos os envolvidos diretamente com a sala de aula, com as questões disciplinares, com a participação dos(das) alunos(as), com a observação dos horários, no sentido de impedir ou diminuir a emergência de comportamentos prejudiciais à ordem escolar.

A nova cultura escolar que se afirma, supondo e produzindo uma ordem escolar mais racionalizada, implica uma mudança qualitativa na concepção do ato e da função de ensinar, demandando cada vez mais uma nova sensibilidade das professoras, de tal forma que podemos afirmar que está ocorrendo uma lenta mas progressiva mudança na ocupação ou no trabalho docente e, em consequência, das qualidades e das características requeridas aos profissionais da escola, particularmente da professora. Podemos observar, ademais, uma preocupação com as características do ato de ensinar, com a busca de uma racionalidade e racionalização dos elementos internos, tais como a observância do "horário, não só quanto ao desdobramento das disciplinas programáticas, como a distribuição

dos exercícios às diferentes classes", de tal forma que a ordem e a disciplina não são concebidas como exteriores ao processo de ensino-aprendizagem, mas como algo inerente a ele.

Essa decomposição do ato de ensinar em seus vários aspectos e momentos, produzida pelo olhar e nos textos dos inspetores, significa uma importante e definitiva realização destes profissionais, pois identificá-los e descrevê-los torna possível não apenas a sua utilização no cotidiano escolar de forma consciente mas fundamentalmente o seu aprendizado pelas professoras seja nas escolas normais, seja através da ação de inspeção e supervisão, como o demonstra trecho do relatório do inspetor Sebastião C. Rabello, 1916, abaixo citado:

> Tenho me esforçado para quando possível, qualquer trabalho no quadro negro seja acompanhado nas lousas ou mesmo no papel pelos alunos, uma das muitas medidas que tenho seguido para que todos estejam sempre ocupados.

Estratégias de ensino e estratégias de controle, mais uma vez se identificam, demonstrando o intercâmbio entre estas modalidades do fazer pedagógico e mesmo entre os profissionais da escola, possibilitando inclusive como uma circular da Secretaria do Interior determinava, que "a ação conjugada da diretoria e docência empregar-se-á principalmente nos primeiros dias do ano em manter a disciplina nas classes" (Circular aos Diretores de Grupos Escolares, 22/01/1912).

Assim, se não é de todo verdadeira, pois por demais restritiva, é bastante elucidativa a observação de Chervel (1990, p.195), de que "o único limite verdadeiro com o qual se depara a liberdade pedagógica do mestre é o grupo de alunos que ele encontra diante de si" e que "o 'trabalho' – no sentido forte - do mestre é o da tensão de um corpo a corpo com o grupo. O grupo em si mesmo, enquanto tal, constitui uma peça essencial do dispositivo disciplinar".

Conforme vimos, não foi fácil nem tranquilo para as professoras belo-horizontinas do início do século XX a atuação numa escola seriada. Acostumadas que estavam a trabalhar de outro modo, recorriam constantemente às práticas anteriores para dar conta das novas exigências que se lhes impunham.

Cumpre notar que desse processo de redefinição e de complexificação da atividade docente, as professoras e as diretoras tinham consciência, buscando

desenvolver processos de autoformação que lhes capacitassem a melhor aprimorar o ensino e, ao mesmo tempo, ao que tudo indica, ficar mais livres das interferências dos inspetores. Prova disso são os relatos acerca de reuniões de estudo, a busca de visitas pedagógicas e de outros mecanismos de formação. Nas palavras da diretora do 1º grupo, em 1910, a "formação em serviço", a aprendizagem dos "novos processos pedagógicos", significa tanto um "alívio do trabalho" para a professora, quanto algo que "facilita" a aprendizagem do(a) aluno(a):

> É grato confessar que com a maior dedicação vão elas, duas vezes por semana, depois das aulas, das 4 às 5 horas da tarde, aplicando-se no estudo dos novos processos pedagógicos que tanto aliviam o trabalho de mestra como facilitam ao aluno a aquisição dos conhecimentos pela ordem, quantidade e qualidade com que são por meio deles ministrados.

Em outra ocasião, essa mesma diretora relata o fato de que uma diretora de outro grupo escolar teria se prontificado a trabalhar como sua auxiliar se "assim pudesse alcançar o conhecimento não só de teoria mas, especialmente da prática dos métodos modernos americanos" (1910). Isso revela, além de uma busca de formação por parte das professoras, que a diretora do 1º grupo deve ter ocupado um importante papel na divulgação das inovações pedagógicas na capital mineira. Conforme já revelamos, o 1º grupo era considerado modelo, pois recebia inclusive atenção especial dos órgãos do Estado e era bastante visitado.

Tal postura das professoras diante das mudanças que se lhe impunham, as quais questionavam com profundidade suas competências e identidades docentes demonstram o quanto o professorado mineiro, sobretudo da capital, se esforçava por participar ativamente dos processos de inovação pedagógica que aqui aconteciam. Não incorporavam tais mudanças sem questionamento tampouco resistiam inconsistentemente a elas, mas buscavam compreender e atuar num ambiente que, no mais das vezes, lhes era bastante hostil e desconfortável. Nisso iam reestruturando suas identidades e produzindo uma cultura profissional que, atravessando o século, ainda hoje nos alcança.

REFERÊNCIA

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Porto Alegre: *Teoria e Educação*, 2, 1990. p. 177-229.

CULTURA ESCOLAR E CULTURA URBANA NO BRASIL[2]

ENTRELAÇAMENTO ENTRE O ESCOLAR E O URBANO

A experiência urbana parece estar, intrínseca e definitivamente, relacionada a um certo voyerismo. Estar na cidade é inevitavelmente "estar a ver" (e, por certo, "estar a ser visto"). Esse verdadeiro império do olhar, que significa uma experiência de múltiplas dimensões (cultural, antropológica, política), não pode ser dissociado da emergência do próprio fenômeno urbano e das maneiras de ver por ele instituídas e instituintes.

Há inicialmente que considerar que não há padrão único de relação entre o escolar e o urbano. Muitos estudos chamam a atenção para o fato de que a escolarização na modernidade é um fenômeno observado primeiramente nas cidades e que o fortalecimento da escola como instituição de socialização está vinculado às grandes transformações que ocorreram nas cidades a partir do século XVI na Europa e a partir do século XIX no Brasil. Apesar disso, verifica-se também que vários outros fatores intervêm na relação entre o escolar e o urbano, de modo a não torná-la padronizada.

Assim, fenômenos como o constituição do capitalismo e da industrialização, da religião e das lutas religiosas, das formações culturais e sociais as mais diversas se interpõem como necessários à nossa reflexão sobre as relações sobre o urbano e o escolar.

---

[2] Publicado na *Presença Pedagógica*, v. 11, n. 66, nov./dez. 2005.

Há aqui continuidades e rupturas nas representações e práticas que produzem essa relação e que nela são produzidas. Compreendê-las é fundamental. No Brasil, há que considerar o peso da tradição ibérica na produção e no trato das relações entre o público e o privado e seus respectivos lugares nas formas de produção e reprodução culturais para podermos dimensionar, por exemplo, o quanto a cidade pode ser produzida e representada como o *locus* privilegiado ou não da ação educativa. Por outro lado, construir uma nação escravista e católica impôs severos limites ao desenvolvimento da escolarização no interior de nossas cidades, apesar de não impedi-lo, mesmo naquelas de maior complexidade sociocultural.

Podemos dizer, assim, que existem temas e momentos do fazer histórico em que é possível visualizar com muita nitidez esse cruzamento entre o escolar e o urbano. O primeiro é o da própria produção teórica e dos ideários urbanos e educacionais nos últimos séculos. Assim, pode-se dizer que:

a) Os ideários e as utopias urbanas e escolares são, sobretudo a partir dos séculos XVIII e XIX, frutos das mesmas matrizes de pensamento. Ambas carregam o peso e a crença na visão redentora das ciências e das racionalidades modernas. Ambas participam da racionalização da cultura e, diante de uma heterogeneidade de sujeitos, cultivam uma utopia homogeneizadora. Ambas trabalham teórica e retoricamente com um conjunto de dicotomias, tais como bárbaro e civilizado, arcaico e moderno, velho e novo, rural e urbano, entre muitas outras. Nelas, finalmente, projetar a educação e o urbano é arquitetar a modernidade e o progresso, é racionalizar os condutos.

b) O tema da cidadania é outro em que o urbano e o escolar se articulam. Já há muito sabemos que um elo por excelência entre cidade e escola é o tema da cidadania. Seja do ponto de vista conceitual, seja do ponto de vista da experiência histórica, o tema cidadania remete constantemente à cidade, urbanidade e civilidade, e estes, por intrincados caminhos, remetem à educação. Se o pensamento político e educacional moderno fez da escola a porta de entrada da cidadania, também fez coincidir a noção de urbanidade com a de escolaridade. Não por acaso, nas escolas infantis mineiras (pré-escolares), a partir de 1908,uma das disciplinas básicas era a de urbanidade.

c) Assim como a relação entre o escolar e o urbano é marcada por utopias de todo o tipo, que buscam articular memórias e projetos sociais os mais diversos,

ambos são devedores do processo de mercantilização da vida social observado sob a égide do capitalismo. Posta desde o momento da fundação do pensamento educacional e do urbanismo modernos, a perspectiva que entendia a cidade e a educação como um negócio parece plenamente realizada no final do século XX. Não é por acaso que o capital, após privatizar a cidade e o urbano, quer, neste momento, a educação como um negócio. Não seriam as mesmas operações que atuam na produção da noção de que a educação é um serviço como outro qualquer aquelas que transformam o cidadão em consumidor?

d) A importância da temática faz com que ela seja objeto de preocupação de boa parte dos pensadores sociais – aí incluídos os pensadores da educação – nos últimos séculos, (alguns diriam desde a Antiguidade). Eles nos oferecem, sem dúvida, estímulos para entender e criticar as formas como o entrelaçamento entre o urbano e o escolar foi produzido nos últimos séculos. Na verdade, há aqui, no plano teórico, outro entrelaçamento: a utilização de ferramentas teóricas comuns para o entendimento de experiência escolar e de experiência urbana.

A ESCOLA INSCREVE-SE NA CIDADE

Uma das formas de compreender as relações entre a escola e a cidade é buscar entender como a instituição escolar se inscreve – constituindo e sendo constituída – nas teias de relações urbanas. Ao se inscrever na cena da cidade, a escola o faz como experiência complexa e polissêmica.

Em primeiro lugar, há que considerar que a escola representa uma experiência de socialização portanto de aprendizados os mais variados. Nessa perspectiva, a escola está colocada no centro de uma das grandes transformações culturais da modernidade: a lenta mas paulatina afirmação do modo de socialização letrada *vis-à-vis,* a desqualificação das formas orais de organização e transmissão de saberes e conhecimentos. Tal mudança repercute diretamente sobre a relação com o conhecimento e mesmo com os modos de conhecer, isto é, sobre as estruturas e competências cognitivas.

A afirmação da escola como instituição social de central importância nas sociedades modernas é um processo de significados múltiplos e variados, ao estudo do qual têm se dedicado inúmeros estudiosos da educação, particularmente

os(as) historiadores(as) da educação. Estudos têm demonstrado que a crescente importância da escola como instituição social ocorre no interior – como produtora e produto – do movimento de produção da sociedade moderna, estando ligada ao processo de transformação das instituições de formação e socialização (a família e a igreja, principalmente), de fundação e estruturação das nações e dos estados modernos, de construção do capitalismo e de institucionalização da ciência moderna.

É na cidade, sem dúvida, que a escola vai ter que se defrontar continuamente e de forma sistemática com outras formas de socialização que ora se lhe mostram complementares, ora francamente antagônicas, como a rua, os espetáculos públicos e a fábrica, por exemplo. Em relação a estas, ora se desenvolve uma clara hostilidade, ora a apropriação de alguns de seus elementos estruturantes, ora tentativas mais ou menos frutíferas de escolarização, ou seja, de submetê-las à cultura escolar.

Em relação aos espetáculos, por exemplo, é muito interessante notar a forma ambígua como a escola se porta. Por um lado, os espetáculos – o teatro, o cinema, o circo, as festas – quando ocorrem em espaços públicos e de pouco controle pelos agentes escolares, são vistos com grande desconfiança. Na perspectiva da escola, são muito pouco adequados a uma boa educação da infância e da juventude. No mais das vezes, apelam para dimensões do humano, sobretudo a emoção, das quais a escola desconfia, e são sedutores e se expressam em linguagem nas quais os sentidos – a construção dos sentidos – pode ser muito pouco (pretensamente) controlada.

Em face disso, a escola vai paulatinamente encontrando formas de escolarizar tais espetáculos. Exemplo marcante disso, entre outros, é a brutal transformação das festas cívicas que ocorreu ao longo do século XIX até início do século XX. Podemos notar que, sobretudo a partir da segunda metade dos anos oitocentos, as festas cívicas foram se transformando mais e mais em festas escolares, em festas de escolares (estudantes). É interessante notar que, no século XX, a festa cívica se transforma em um momento privilegiado de a escola ocupar a cena da cidade. Nas festas, e pelas festas, a escola se mostra como educadora da infância e da juventude sobretudo dos habitantes da cidade, inclusive de seus quadros dirigentes.

É preciso considerar aqui os sentidos produzidos pelas crianças e jovens em relação a tais festas. Esses sujeitos constroem, não raras vezes, sentidos variados para a experiência de fazer a festa e de estar na festa escolar. Nessa perspectiva, a festa cívica escolar, tal como a escola como um todo, inscreve-se na cidade como uma experiência cultural,política, estética e de aprendizagem.

NO BRASIL RECÉM-INDEPENDENTE: O IMPÉRIO DA LEI E A NECESSIDADE DE ESCOLA[3]

Logo depois da Independência do Brasil, a afirmação do Estado e a construção da nação estavam intimamente relacionadas à capacidade de fazer valer o império da lei, no Império Brasileiro. Na perspectiva iluminista abraçada por intelectuais e políticos mineiros, essa questão estava diretamente relacionada à instrução. Assim, no Legislativo, na imprensa e em diversas outras instâncias sociais, discutia-se a necessidade de educar e instruir o povo para garantir a ordem social.

A imprensa foi, sem dúvida, uma das principais estratégias utilizadas pelos intelectuais para difundir os seus discursos civilizatórios e legalistas. Bernardo Vasconcelos (1795-1850), um dos mais influentes políticos mineiros e brasileiros daquele momento, considerava que a imprensa era um dos mais proveitosos meios de disseminar a instrução entre os membros de uma sociedade, defendendo a *liberdade de imprensa*, pois era o instrumento mais propício para disseminar os conhecimentos úteis.

Em Minas, até então a província de maior população do Império, o jornal *O Universal* (1825-1842) era, naquele momento, o principal divulgador de tal ideário. No entanto, em suas páginas, qual era o diagnóstico feito a respeito da educação brasileira? Diziam:

> *O sistema de educação elementar, que se tem seguido no Brasil, desde o seu descobrimento, tem sido mui dispendioso, e mui delimitado; ainda sem notar outros defeitos, que de tempos a tempos se tem conhecido, e*

[3] Publicado na *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 12, 2006.

> *se tem tentado remediar com algumas providencias oportunas* (18 de julho de 1825).

Animados que estavam com a recém-conquistada independência, diziam que "se a cultura do espírito aumenta a felicidade dos homens, não pode deixar de ser grande serviço a humanidade inventar meios, pelos quais essa cultura se generalize". Para tanto, propõe-se um projeto de instrução que:

> 1° abrevie o tempo necessário para a educação das crianças;
> 2° diminua as despesas das escolas;
> 3° generalize a instrução necessária às classes inferiores da sociedade (27 de julho de 1825).

Tal escola seria organizada de acordo com o método mútuo de ensino, cujos defensores diziam tornar possível a instrução de um número de até 1.000 alunos para cada professor. Tal possibilidade animava aqueles que, no Brasil e na América Latina, defendiam a incorporação de um número maior de sujeitos à instituição escolar.

No entanto, apenas estabelecida a necessidade, o lugar das *classes inferiores* na sociedade se impunha, e aparecia a seguinte ressalva:

> Não queremos dizer, que todos os homens devam ou possam ser médicos, matemáticos, jurisconsultos etc., porém asseveramos, que se deve dar a todos os homens a maior massa de conhecimento possível, sem interromper as ocupações ordinárias da vida a que cada indivíduo se destina.
> [...]
> Por este princípio se não deve ocupar a mocidade de um homem, destinado pelas circunstancias a um ofício mecânico, no estudo de ciências abstratas, que não tem relação com o trabalho manual, em que tal indivíduo se deve empregar. Mas há certos ramos de instrução, que são compatíveis com todos os empregos no que se distingue o homem da criação bruta; e no que se interessa tanto a felicidade dos indivíduos em particular, como a do Estado em geral (18 de julho de 1825).

O caráter autoritário e excludente da nação que se queria construir acabava por deixar claros os limites da inclusão. Ela seria positiva desde que não colocasse em risco as formas tradicionais de submetimento da maioria ao jugo e à exploração da elite imperial. Daí a defesa de que o tempo da escola não deveria comprometer o tempo do trabalho ou de que a escola deveria instruir nas artes mecânicas, denudando assim, na prática, a falácia da proposta de educação iluminista defendida por muitos.

> O problema, pois, que há para resolver é: Como se poderá generalizar uma boa educação elementar, sem grandes despesas do Governo, e sem que se tire as classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações? (18 de julho de 1825)

Para reforçar a necessidade da instrução elementar do povo, buscam o exemplo em outros países onde, como no Brasil, ela não existe e afirmam:

> Em tais países, o Governo não tem outro meio de manter a ordem publica se não o rigor dos castigos, ou as imposturas de alguma superstição, cujos mistérios são conhecidos unicamente dos poucos que governam, os quais com o andar dos tempos vem ficar tão sujeitos aos erros dessas superstições como os povos para cuja ilusão elas haviam sido inventadas. A mais leve observação, comparando o estado de educação de duas nações quaisquer, mostra evidentemente estas verdades (18 de julho de 1825).

Vê-se, pois, que a referência a outros países, estratégia tão comum no Brasil e em outros países da América Latina, tem aqui um caráter pedagógico e de persuasão. Ela não é, nesse sentido, retórica vazia: pretende demonstrar sentido do próprio processo civilizatório vivido pelas sociedades humanas.

Se a alguns pobres era permitida a liberdade, se a perspectiva iluminista era aquela que parecia animar o autor de tal projeto, não poderia passar despercebido que a liberdade sem educação era perigosa. Referindo-se às escolas de Londres, afirmava o autor do artigo:

> Destas escolas menores estabelecidas nos distritos, se tem seguido em Londres em beneficio da primeira magnitude, além da instrução, que a geração futura não deixará de reconhecer com gratidão. As classes mais pobres da sociedade, como são obreiros, trabalhadores, serventes dos ofícios mecânicos, etc.; e que não tem meios de pôr seus filhos nas escolas, nem acham emprego próprio para as suas tenras idades, são obrigados a deixa-los andar vadios pelas ruas, aonde, em uma cidade tão populosa como Londres, contraem as crianças mil hábitos viciosos, acostumam-se à ociosidade, associam com pessoas depravadas, que os induzem a cometer crimes; e vem por fim, a serem vitimas do rigor das leis, quando se descobrem suas praticas. Estas escolas, por tanto, ocupando utilmente o tempo destes meninos pobres, não somente lhes dá a instrução em ler, escrever e contar, que tão proveitosa é aos mesmos indivíduos; mas impede que eles se habituem à ociosidade, e tira-lhes a oportunidade de associar pelas ruas, com quem lhes deprave os costumes; porque as horas vagas, que restam da escola, são aquelas em que seus pais têm voltado de seus respectivos empregos, e que estando em casa, podem ter seus filhos debaixo de seus olhos (18 de julho de 1825).

Assim, muito presente nas páginas d'O Universal ao longo de seus 17 anos de circulação, no último ano de publicação do jornal, devido à Revolução Liberal de 1842, o tema da necessidade da instrução aparece de forma contundente num artigo transcrito de um jornal português publicado aqui sob o título de *Instrução Pública* (14 de junho de 1842). Tal matéria inicia-se indagando se será ou não perigoso o ensino e a instrução das classes inferiores da sociedade.

Tal indagação pode soar a alguns bastante estranha já que, até aqui, temos mostrado única e exclusivamente a defesa da instrução. No entanto, tal perspectiva não deve nos levar a pensar que havia unanimidade a respeito da questão, como a própria indagação o indicava. Se, por um lado, estamos acostumados a lidar com uma ideia muito positiva e positivada da escola, isso não nos deve levar a crer que tal positividade não tem a sua própria história. Desnaturalizar a instituição escolar é, entre outros elementos, mostrar que a sua afirmação na cena social não é pacífica e sem conflitos, como querem fazer crer seus defensores. Essa questão está posta no texto a seguir, o qual, apesar de longo, nos dá uma ideia precisa de sua dimensão. Dizia o articulista:

> Há quem receie esta instrução nos operários, nos trabalhadores, no povo, enfim; nós somos de opinião contrária, e estamos profundamente convencidos de que o perigo não está no povo instruído, mas sim no povo ignorante, e quem o duvida olhando para a nossa história desde 1820? Mas deixemos essa questão, que pode ser irritante, e voltemos à tese: é ou não útil instruir o povo?
> *Nós repetimos – sim – porque o aperfeiçoamento da razão humana condiz ao regramento das paixões, e estas são mais temíveis em espíritos mais incultos do que naqueles em que a educação penetrou: a ignorância é acompanhada da anarquia e da demagogia, quando por outra parte se tem observado que os hábitos de reflexão que são inseparáveis do gosto da leitura, ajudam e favorecem o espírito de ordem e bom procedimento nos que a ela se dedicam*. [...]
> Um povo instruído há de conhecer mais depressa do que o ignorante, que o seu interesse consiste na paz e na ordem pública, e instrução lhe há de fazer conhecer mais, que a inviabilidade das propriedades é um seguro esteio da sociedade, e que atacar à força bruta as classes ricas é uma monstruosa injustiça. Em suma, na marcha atual das sociedades europeias o que nos parece útil, o que nos parece necessário e indispensável é o proporcionar ao povo uma instrução sólida fundada na ciência e na religião; o meio para alcançar este fim será objeto de outro artigo.

Assim, ao longo das primeiras décadas pós-independência sobretudo nos momentos posteriores de nossa história, a razão ilustrada como signo e condição da civilidade e do progresso era também o critério estabelecedor dos limites entre os de dentro e os de fora do projeto social ou, utilizando a expressão de Ítalo Calvino, para delimitar a fronteira entre os "estampidos das rodas e os uivos dos lobos" e, no nosso caso, entre as ordeiras classes trabalhadoras idealizadas pelos liberais latino-americanos e as classes perigosas. Dessa tradição, infelizmente, somos herdeiros.

REFERÊNCIAS / SUGESTÕES DE LEITURAS

BASTOS, Maria H. Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo.* Passo Fundo: EdUPF, 1999.

LOPES, Eliane Marta Santos T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIDAL, Diana G; SOUZA, Maria Cecília C. C. de (Orgs.). *A memória e a sombra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

A INFLUÊNCIA FRANCESA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA[4]

(COM ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES)

PRÓLOGO

A bandeira está nas ruas desde o século XVIII: a educação é direito de todos! A educação deve ser pública, leiga, gratuita e obrigatória!

Bandeiras, pregões, palavras de ordem, legítimas, foram adotadas por todos aqueles que acreditam na democracia, na busca de uma crescente igualdade de direitos e de oportunidades. Mas, afinal, de onde vem tanta legitimidade? Por que essa, mais que muitas outras, é uma crença inabalável em um direito, mesmo que não seja plenamente posto em exercício?

É PRECISO RECAPITULAR A HISTÓRIA, COMO DIRIA UM BOM PROFESSOR(A)

A França, até 1789, era regida por um estilo de governo chamado Antigo Regime (comum a vários países da Europa). O poder político era concentrado nas mãos de um monarca que o exercia de maneira absoluta. É dessa época que conhecemos a frase *L'état c'est moi* (o estado sou eu), proferida por Luiz XIV, também chamado o Rei Sol. O poder político autoritário e centralizado, e o sistema econômico muito perdulário fariam com que o Antigo Regime passasse a ser

[4] Publicado na *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 15, n. 86, mar./abr. 2009.

questionado principalmente por aqueles que mais sofriam a opressão econômica e política – o Terceiro Estado, que era composto pelos servos, pelos camponeses, pelos burgueses e outros. No entanto, aqueles que desejavam expandir seus privilégios o Primeiro Estado, o clero e o Segundo Estado, a nobreza, também articulavam alianças e estimulavam revoltas. Desde o fim da Idade Média, era nítida a ascensão da burguesia (população que crescia nos burgos, formada principalmente de mercadores e comerciantes), que procurava se libertar dos entraves jurídicos, econômicos e sociais que impediam seu crescimento.

Durante o reinado de Luiz XVI (1774-1792) deu-se o que os historiadores chamaram de Revolução Francesa, conseqüência do conjunto de acontecimentos que vinham alterando a estabilidade conseguida a ferro, fogo, sangue e fome pelo reinado de Luiz XVI. No entanto, a mentalidade das pessoas estava ligada a formas de vida que não lhes permitia mudar, de forma efetiva, suas ideias: apenas opunham-se àquelas que se mostravam opressoras. Foi no interior mesmo dessa sociedade em transformação, por causa dessa transformação e incrementando essa transformação que o Iluminismo se constituiu e se desenvolveu. O Iluminismo foi a corrente filosófica que deu sustentação ideológica às ações empreendidas pelos diversos grupos em luta. Os filósofos iluministas exigiam maior racionalidade no estudo das questões físicas e sociais. A verdade não é mais revelação divina, mas obra do Homem. Como tal se apresenta para ele não como um mistério, mas como um problema a ser resolvido pela mente humana, que deve apreender o universo e subordiná-lo às necessidades humanas com o uso da Razão – fonte de energia intelectual, caminho para o progresso contínuo do homem. Ela iluminará a tarefa de compreensão e transformação do mundo. Sobre o pilar principal da razão, proclamavam a *Liberdade* (civil, econômica e política) e a *Igualdade* (civil) como direito de todos os cidadãos.

OS QUATRO MOMENTOS E A REIVINDICAÇÃO POR EDUCAÇÃO

Um momento muito importante que antecedeu à eclosão da Revolução foi a convocação dos Estados Gerais. Essa seria a ocasião de uma grande discussão entre os três Estados (clero; nobreza; burguesia, campesinato e outras camadas do povo). Tal convocação significava uma decisão, muito bem articulada

politicamente, entre os dois Estados, de manter a monarquia. Nessa reunião foram produzidos Cadernos de Queixas (*Cahiers de Doléances*) nos quais ficaram registradas as reivindicações dessas camadas, importantes para a transformação, não só da França mas do mundo. Uma das reivindicações mais presentes foi a da educação.

A Revolução Francesa pode ser subdividida em quatro fases: a Assembleia Constituinte, a Assembleia Legislativa, a Convenção e o Diretório. Em cada uma dessas fases a educação foi um ponto notável de reivindicação e de articulação de interesses.

Durante o período denominado Assembleia Constituinte (9 de julho de 1789 a 30 de setembro de 1791) se dá a tomada da prisão da Bastilha, em 14 de julho de 1789, data comemorada até hoje, como símbolo da luta pela liberdade e pela igualdade. Nessa assembleia foi apresentado (1791) o Relatório de Tayllerand, que sintetizava e expressava as preocupações e as formas de uma possível organização da educação pública. A Constituição apresentada e aprovada em agosto de 1789 já havia dado os limites para a instituição da instrução pública e assim havia se pronunciado em seu Título 1º:

> Será criada e organizada uma instrução pública, comum a todos os cidadãos, gratuita com relação às partes do ensino indispensáveis a todos os homens e cujos estabelecimentos serão distribuídos gradualmente em relação combinada com a divisão do reino.

Tayllerand explicita em seu relatório que a instrução é parte conservadora e vivificante e é um poder capaz de agir sobre o corpo político e a prosperidade geral. Explicita ainda que a liberdade – declarada um direito na Declaração do Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 – que a instrução é que "alarga sem cessar a esfera da liberdade civil e sozinha pode manter a liberdade política contra todas as formas de despotismo". Também a igualdade, conquistada e defendida pela nova sociedade e firmada como princípio na Carta constitucional e na Declaração, deve ser objeto de conquista diária por meio da instrução.

O segundo momento da Revolução – Assembleia Legislativa (1º de outubro de 1791 a 21 de setembro de 1792) – produziu o talvez mais importante e mais duradouro documento sobre a instrução. É Condorcet que dá nova interpretação

aos princípios já estabelecidos e dá detalhes sobre sua aplicação até no interior das escolas, por exemplo, a prática de festas nacionais e regionais como meio de estimular a formação cívica e cidadã.

O terceiro momento, Convenção Nacional, instituída para dar à França uma nova constituição, é cheio de contradições, alianças e rupturas que fragmentam o projeto revolucionário provocando ao final um retrocesso político, mas em todos eles a educação assume feições mais democráticas. A Convenção Girondina, instalada a 21 de setembro, se inicia com um projeto que propõe melhores salários para os professores, mais importância às conferências públicas e gratuidade para o primeiro grau de ensino. Mas, ao final de dezembro de 1792, a questão da organização da instrução pública não estava mais na pauta das discussões, e três decretos foram votados: o primeiro em relação às bolsas de estudos a ser dadas preferencialmente àqueles que tinham pegado em armas para a defesa da Pátria; o segundo em relação ao pagamento dos professores, com salários atrasados em três anos, e o terceiro, à liquidação das dívidas das congregações seculares, de diversas ordens eclesiásticas e aos colégios confessionais.

Em maio de 1793 o povo se insurge contra os chefes girondinos e assume o poder os jacobinos, que não diferiam essencialmente dos girondinos mas procurariam dar à realidade nacional um conteúdo capaz de, desde que não prejudicasse seus interesses, incorporar os das camadas populares. Essa Convenção Jacobina teria Lepeletier como autor de um dos projetos mais importantes e interessantes. Na nova Declaração do Direitos do Homem, aprovada em junho de 1793, a instrução é assim concebida:

> art. 22 – A instrução é uma necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todos seu poder os progressos da razão pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.

O projeto Lepeletier afirma a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade, a universalidade; determina a idade com a qual a criança deve entrar na escola, a incorporação da educação física como meio de criar hábitos de trabalho manual. Os conteúdos a ser ensinados eram basicamente os mesmos que estavam presentes no Projeto de Condorcet: cada criança deveria aprender ler, escrever, contar,

medir; deveria adquirir os princípios da moral, noções de economia doméstica e rural e conhecimentos da constituição. Deveria ainda desenvolver o dom da memória, nela gravando os mais belos recitativos da história dos povos livres e da Revolução Francesa.

Esse período se encerra com outros projetos de instrução, marcados não só pelas alianças e concessões em detrimento dos anseios de todo o terceiro estado, mas também por aquilo que a história chamaria de terror. Nunca a guilhotina fora tão usada. A Convenção Termidoriana[5] mudou a orientação do governo e freou o movimento revolucionário. A nova legislação escolar teria as seguintes aras: não mais se levaria em conta a gratuidade, mas afirmaria a liberdade: de educação doméstica, nos estabelecimentos particulares e nos métodos para ensinar. Aos brados de "Vive La Republique!" a convenção se dissolve e afirmaria uma educação à altura dos notáveis que a propagaram: submissa às necessidades do Estado e longe dos anseios do povo.

Como se viu ainda que em linhas muito panorâmicas, a educação e a aplicação de princípios a ela referentes vai se tornando moeda de troca entre as classes e grupos que as compõem e chega ao fim sem o vigor e o entusiasmo que marcaram os primeiros momentos. No entanto, depois da Revolução Francesa e o que a ela sucedeu, nunca mais a educação seria a mesma.

Não podemos esquecer: a educação pública é um direito de todos porque todos participaram das lutas no interior das quais ela foi trazida.

RELAÇÕES BRASIL-FRANÇA: A EDUCAÇÃO EM QUESTÃO!

É difícil datar com precisão quando começaram as relações do Brasil com a França, no que se refere à educação. Sabemos, no entanto, que elas antecedem o final do século XVIII, momento da Revolução Francesa.

Estudantes brasileiros iam estudar em universidades francesas, e livros franceses circulavam no Brasil ao longo de boa parte do período colonial. Uma forma de aquilatar a importância do diálogo dos brasileiros com a cultura francesa

[5] Termidoriano é alusivo ao nome do mês Termidor, instituído pelo Calendário da Convenção Republicana em 24 de outubro de 1793. Era o 11º mês e ia de 20-07 a 18-08.

pode ser percebida na importância que tinha a língua francesa no Brasil no início do século XIX.

No caso da Revolução Francesa, é preciso notar que é tanto exaltada quanto temida por políticos e intelectuais brasileiros do início do século XIX. A Revolução significava pôr em ação certos princípios liberais cultivados por há muito tempo alguns desde, que viam com, bons olhos, por exemplo, a importância que a educação escolar passava a ocupar na formação das novas gerações de cidadãos. Outros, no entanto, viam a Revolução Francesa com grande temor, às vezes pânico: "Já pensou, diziam pensavam, se o espírito revolucionário que tomou conta dos franceses nestes poucos anos fosse incorporado por um número significativo de brasileiros?" "Seria o caos e o fim de nossa civilização", respondiam ao mesmo tempo.

Assim, seja para promover mudanças graduais e controladas na ordem estabelecida, seja para evitar que tais mudanças ocorressem, a importância da educação escolar será debatida e assumida por parcela significativa de nossa intelectualidade e por políticos, sobretudo no momento imediatamente posterior à nossa independência.

Desse modo, não há dúvida de que nos últimos 200 anos a cultura escolar brasileira da educação infantil à universidade, nunca deixou de dialogar fortemente com a experiência escolar francesa. E isso pode ser notado em várias dimensões como a legislação, a organização escolar, os materiais e livros didáticos, e as orientações teóricas.

No que se refere à legislação, desde o século XIX nossos legisladores estiveram atentos ao que na França acontecia em matéria de educação. Assim, por exemplo, em 1835, momento em que no Brasil as Assembleias Provinciais começaram a legislar sobre a instrução elementar. Em várias delas os legisladores seguiram o modelo estabelecido pela chamada Lei Guizot, que em 1833 reformou a instrução na França. Em Minas Gerais, por exemplo, inspirados pela lei francesa, os legisladores estabelecem que a escola pública elementar é gratuita e obrigatória e que deve se organizar em dois graus: de 1º grau, nas vilas e localidade menores e 2º grau nas cidades.

Nos anos 1930 do século XIX, várias províncias brasileiras pagaram bolsas para que professores e estudantes fossem à França estudar e aprender como se organizava a escola primária daquele país. O mesmo foi feito em relação às recém-

-organizadas escolas normais de formação de professores. Os estudantes/professores eram selecionados pelas autoridades provinciais e assinavam um contrato com a província em que se comprometiam se dedicar à docência e à organização da escola elementar ou normal. Esse foi o caso de Francisco de Assis Peregrino, jovem professor mineiro enviado à França em 1837, onde participou de curso, selecionou e leu várias obras pedagógicas e filosóficas, visitou escolas e outras instituições. Ao regressar a Minas Gerais em 1839, ele propôs uma reforma da instrução e trabalhou na organização da primeira escola normal de Minas Gerais, que funcionou em Ouro Preto, então Capital de Minas, a partir de 1840.[6] Daquele momento para cá, inclusive nos dias de hoje, os brasileiros continuam a viajar para a França em busca de boas (às vezes nem sempre) inspirações para nossas escolas.

Do mesmo modo, pelo menos até as primeiras décadas do século XX, os livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras guardavam forte relação com a França. Inicialmente, até os anos 1860, muitos dos livros utilizados nas escolas secundárias brasileiras eram publicados na França e escritos em francês. Essa era uma forma fundamental de circulação da cultura francesa entre nossa elite letrada e por meio dela não apenas se divulgavam as ideias oriundas daquele país, mas também, e sobretudo, reforçava a ideia da França como modelo para o Brasil. Com a expansão da escolarização e o fortalecimento de um "espírito nacional" no Brasil, na segunda metade do século XIX, iniciou-se a produção de livros didáticos em língua portuguesa, muitos dos quais eram, tradução ou adaptação de livros originalmente publicados na França. Mesmo no final do século XIX, quando a produção de livros didáticos de autores brasileiros já se fazia em grande escala, alguns eram ainda produzidos na França, pois a impressão era mais barata e de melhor qualidade.

Mas não são apenas a escola primária e a secundária que, por meios variados mantêm, ao longo de nossa história, um diálogo com a cultura francesa. Como já se disse, tal diálogo ocorre no conjunto de nossa organização educacional e pode ser percebido ainda hoje de forma muito marcante também na Universidade.

---

[6] A quem se interessar por um maior detalhamento sobre a viagem do professor Francisco de Assis Peregrino e pelas discussões sobre a educação elementar no Brasil no início do século XIX, indicamos o livro Educação Elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX, organizado por Luciano Mendes de Faria Filho, Carla Simone Chamon e Walquíria Miranda Rosa, publicado pela editora da UFMG em 2006.

Praticamente todas as áreas de conhecimento no Brasil, notadamente na área de ciências humanas e sociais (filosofia, sociologia, história, psicologia, pedagogia, política, economia, entre outras), sempre mantiveram íntimas relações de saber (e poder!) com suas congêneres francesas.

No campo da pedagogia, que nos é mais próximo, por exemplo, poderíamos citar a importância de autores como Émile Durkheim ou Pierre Bourdieu na constituição de nossos olhares sobre a educação brasileira; e na área da organização universitária, que é onde se formam muitos dos professores da escola básica no Brasil, bastaria chamar a atenção que uma de nossas principais universidades, a Universidade de São Paulo (USP), foi organizada na década de 1930, por um grupo de professores franceses que tinham como modelo as universidades daquele país.

Neste momento em que rememoramos os laços culturais, políticos, econômicos e afetivos que nos ligam à França, umas poucas páginas são insuficientes para dizer de a relação Brasil-França, no que diz respeito à Educação. No entanto, são mais que suficientes para acentuar a importância e intensidade dessa relação e, mais do que isso, para convidar mais e mais professores a se interessar por se interrogar sobre ela e talvez se perguntar: o quanto será que minha sensibilidade, meus gestos, meus saberes atualizam no meu dia a dia essa relação binacional que tanto marca a educação brasileira?

Oxalá, finalmente, que algum dia possamos também convencer os colegas franceses a fazer, eles também, um inventário daquilo que aprenderam conosco e do quanto a França tem de Brasil! Pois se as relações são educativas, ambos os países aprenderam (e se constituíram) no movimento dessa história!!!

PARA SABER MAIS

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

BOTO, Carlota. *A educação do homem novo*. São Paulo: UNESP, 1996.

FILMES PARA SABER MAIS

DANTON, O PROCESSO DA REVOLUÇÃO
(Danton, FRA/Polônia 1982)
Direção: Andrzej Wajda
Elenco: Gérard Depardieu, Wojciech Pszniak. 131 min. Pole Vídeo
Resumo: Durante a fase popular da Revolução Francesa, instala-se o período do "terror", quando a radicalização revolucionária dos jacobinos, encabeçada por Robespierre, inicia um violento processo político com expurgos, manipulação de julgamentos e uma rotina de execuções pela guilhotina. Danton, líder revolucionário, critica os rumos do movimento, tornando-se mais uma vítima do terror instalado por Robespierre.

CASANOVA E A REVOLUÇÃO
(La Nuit de Varennes)
Diretor: Ettore Scola
Elenco: Marcelo Mastroianni, Jean-Louis Barrault, Hanna Schygulla, Harvey Keitel
Ano de produção: 1982
País de origem: Itália
Gênero: Drama
Duração: 121

MARIA ANTONIETA
Título original: Marie Antoinette
Gênero: Drama
Duração: 123 minutos

Ano de lançamento (EUA / Japão / França): 2006
Elenco: Kirsten Dunst (Maria Antonieta); Marianne Faithfull (Maria Teresa); Steve Coogan (Embaixador Mercy)
Sinopse: A princesa austríaca Maria Antonieta (Kirsten Dunst) é enviada ainda adolescente à França para se casar com o príncipe Luís XVI (Jason Schwartzman), como parte de um acordo entre os países. Na corte de Versailles ela é envolvida em rígidas regras de etiqueta, ferrenhas disputas familiares e fofocas insuportáveis, mundo em que nunca se sentiu confortável. Praticamente exilada, decide criar um universo à parte dentro daquela corte, no qual pode se divertir e aproveitar sua juventude. Só que, fora das paredes do palácio, a revolução não pode mais esperar para explodir.

MINAS GERAIS, SÉCULO XIX: A ESCOLA NA CENA PÚBLICA[7]

(COM MARCILAINE SOARES INÁCIO)

No Brasil do século XIX, o processo de escolarização foi um dos elementos centrais na afirmação do Estado Imperial. Para a construção da nação brasileira, o Estado participou ativamente no da instrução elementar. Inserindo-se num movimento verificado em todas as províncias brasileiras, as elites dirigentes mineiras, interessadas na escolarização da população, por meio dos discursos e de medidas legislativas, foram produzindo o lugar da escola na sociedade do século XIX. Essa instituição assumiu gradativamente a responsabilidade pelo ensino da leitura, da escrita e do cálculo, da civilidade, da moral e da religião.

Ser escolarizado passou a ser um signo de distinção em relação às pessoas que não tinham acesso ao ensino de primeiras letras. Os preceitos morais e políticos eram ensinados de forma explícita durante as lições de leitura e de escrita, e os catecismos e a Constituição Política do Império eram os textos privilegiados na escola. No momento posterior à Independência, a afirmação do Estado e a construção da nação representavam um grande desafio. Assim, uma das dimensões mais importantes do processo de estruturação do Estado nacional brasileiro era encontrar meios que possibilitassem conjugar a liberdade recém-conquistada e a legalidade. Na perspectiva iluminista abraçada por intelectuais e políticos mineiros, a questão estava diretamente relacionada à instrução. Nas páginas do jornal

[7] Publicado na *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 16, n. 94, jul./ago. 2010.

O Universal, é possível encontrar diversas referências aos vínculos estabelecidos entre a instrução e o exercício de uma liberdade bem regulada:

> Os homens só são escravos, porque não têm desenvolvido as suas faculdades, nem aprendido a regular-lhes o seu uso; e só são livres, porque as tem desenvolvido e regulado. É verdade o dizer-lhe literalmente, que eles nunca sofrem outra opressão senão a da sua própria ignorância, e maus costumes; assim como é verdade que ele só tem tanto liberdade quanto permitam a sua instrução, e a bondade de seus hábitos (*O Universal*, nº 2060, 23 nov.1835).

Entretanto, a inserção e a incorporação das classes inferiores da população às práticas educativas escolares aconteciam dentro de limites muito claros. Ela seria positiva, desde que não colocasse em risco as formas tradicionais de submetimento da maioria ao jugo e à exploração da elite imperial. Minas Gerais possuía, no início do período imperial, uma rede de instrução elementar muito pequena, composta de poucas escolas herdadas do período colonial.

A instrução era oferecida em escolas isoladas, em que apenas um professor ministrava as aulas. Não havia instalações próprias, específicas para o ensino. O espaço confundia-se muitas vezes com o doméstico. Nas cidades as escolas funcionavam normalmente na casa do professor ou em salas por ele alugadas. No campo os proprietários das fazendas ofereciam o espaço físico para as aulas, que aconteciam em ambientes próprios para outros usos.

Nas chamadas "cadeiras de ensino" ou "aulas públicas", os professores eram reconhecidos e nomeados pelo governo e recebiam salário pela tarefa desempenhada. Além das escolas públicas, havia as particulares, que atendiam à um número bem maior de pessoas e mantinham-se com os recursos de pessoas interessadas em ver instruídos suas crianças e seus jovens. A província mineira contava ainda com a instrução doméstica. Essa modalidade de instrução era aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam.

O reconhecimento do fato de que a escolarização tem um impacto direto ou indireto no conjunto da vida social nos leva a reconhecer também que a escola é tanto produto quanto produtora da sociedade como um todo. O que importa

estudar, em última instância, é como esse fenômeno se dá em suas múltiplas facetas em tempos e espaços determinados.

OS EXAMES PÚBLICOS

O lugar que os exames públicos ocupam na cena social remete-nos à ideia de que, na transição de uma sociedade não escolarizada para uma escolarizada, a tensão desta recai sobre a totalidade do social, tocando em todas as dimensões. Tal tensão pode ser percebida não apenas naquilo que toca diretamente à escola e ao seu entorno, mas naquilo que de mais profundo há na cultura e nos processos sociais como um todo.

> O exame dos alunos das escolas de primeiras letras de Minas Gerais, um acontecimento público e solene que movimentava as vilas e as cidades, mobilizava os professores, os alunos, as famílias, as autoridades locais, eventuais visitadores e a imprensa.

Em 21 de julho de 1830, as alunas de primeiras letras da Vila de São João fizeram um exame público. Vejamos o ofício que informou ao governo provincial as circunstâncias em que ele se deu:

> Luiz Joaquim Nogueira da Gama, Cavaleiro da Ordem de Christo, e Juiz de Paz Suplente do Curato desta Villa.
> Atestto de baixo de juramento, que assistindo, na conformid e da Resolução do Ex.mo Conselho do Gov. o de 14 de Abril de 1828, ao exame publico, que no dia 17 do mez de Junho prox.o p. o em a Sala da Câmara fez a Snr a D. Policena Tertuliana da Oliveira à suas Discípulas, que ai concorrerão em n o de 69, observes, que em todo aquele acto reinou o maior respeito, seried.e e que todas as Meninas aprezentarão gr.de adiantamento, mui principalm. e as cinco Monitoras, que pelo acerto e promptidão, com q responderão aos differentes pontos de Gramatica Brasileira, e Doutrina Christã, lendo, escrevendo, e contando com muito dezembaraço, se fazem dignas de elogios, e não menos sua digna Mestra, que satisfatoriam. te prehenche os deveres do seu Magistério.
> E para constar onde convier passei a prezente de minha letra e firmo.

> Villa de S. Joao 21 de Julho de 1830.
> *Luiz Joaquim Nogueira da Gama (APM, SP PP 1/42, cx. 01, pac. 34).*

Conforme se vê nesse ofício, a professora e as alunas são dignas de elogios, pois atenderam as expectativas do juiz de paz que presidiu os exames. Nos ofícios que encontramos, o professor sempre cumpre o seu dever, e os alunos provam que aprenderam o que lhes foi ensinado. Mas algumas vezes levaram-se ao conhecimento da presidência da província os obstáculos que impediam maiores progressos da instrução pública.

Em 27 de maio de 1836, os alunos de Minas Novas foram submetidos a exame. O juiz de paz escreveu ao governo que os alunos "se mostrarão quazi todos mais adiantados em doutrina e arithmetica que na leitura e escrita". Depois do exame, o juiz procurou saber o motivo da falta de adiantamento na leitura e escrita e foi informado pelo professor que a pobreza de muitos pais e educadores não lhes permitia comprar papel para os meninos, o que dificultava a aprendizagem (APM, SP PP 1/42, cx. 05, pac. 47).

A visibilidade dada aos exames públicos de alunos na cena social parece ter sido uma forma de conquistar a adesão da população mineira à proposta de expansão do ensino público e aos valores a ele vinculados. O jornal *O Universal*, que esteve engajado do projeto de criação de um sistema público de ensino, algumas vezes deu notícias desses exames, transcrevendo trechos dos discursos proferidos na ocasião. Esses discursos, assim como sua reprodução e circulação nas páginas do jornal, dão a ver um esforço de produção da legitimidade do ensino elementar público.

No discurso da professora de primeiras letras da Vila de Barbacena, D. Rachel Speridiana Laurentina do Bom Sucesso, reproduzido no jornal *O Universal* afirmava-se:

> Senhores. Narrar-vos a importância deste ato para que nós congregamos, seria uma indesculpável temeridade, a que me arrojaria na vossa presença, onde só me cumpria o silencio a tal respeito, e por conseguinte só me limitaria a darvos conta dos meus pequenos trabalhos, filhos dos ardentes desejos, que tenho de desempenhar os sagrados deveres a que me acho ligada.

Eu sinto profundamente, que eles não possam ser apresentados d'uma maneira mais digna de vós e satisfatória a mim, e que as minhas caras alunas não estejam adornadas de todos os conhecimentos recomendados pela lei provincial Nº 13, mas vossa imparcialidade, e luzes, me desculparão neste primeiro ensejo onde apenas podem aparecer os princípios da instrução primária.

Vós sabeis srs. Que o sistema de ensino adotado nas escolas, e ordenado pela sabedoria da Assembléia Provincial, criado em um século das luzes, de humanidade, difere em todos desses sistemas, que nos legou a barbaridade dos tiranos: nas primeiras reina a alegria, e felicidade, ao mesmo tempo que nas outras existe o constrangimento e o enojo. É fundada nestes sólidos princípios sociais, que eu procurei não ser um objeto de terror para as minhas pequenas amigas: interessa muito que a instrução seja sempre acompanhada do prazer e proporcionada ao grau de força e de inteligência, variável, como a mobilidade da infancia, e graduada de maneira, que os conhecimentos de um fato ou a aquisição de uma idéia preparem o espírito para receber sucessivamente outras novas. Repartidas pois, em classes, eu as apresento para exame, a que me propuz, nele por certo não reluzirão os conhecimentos práticos, e nem rápidas respostas, mas acreditai-me, que me esforçarei proporcionalmente em propagar a civilização geradora da honra, virtudes e dos prazeres. Possam meus esforços merecer vossa contemplação! Possam as idéias políticas e religiosas, que lhes tenho inspirado, não se apagar jamais em suas tenras almas.

Viva a Nossa Santa Religião.

Viva a Constituição com suas reformas.

Viva o Jovem Imperador.

Viva a Assembléia Provincial Mineira.

Viva S. Excia. O Presidente da Província.

Viva o delegado do 8º Círculo Literário (O Universal, n. 2047, 21 out. 1835).

Na ocasião dos exames, pode-se colocar em dúvida o trabalho do professor, outras vezes justificar o pouco progresso dos alunos pela pobreza ou pouco cuidado dos pais em mandar seus filhos para a escola. Contudo, em nenhum momento

questiona-se a importância da instrução para a regeneração dos costumes e para o aperfeiçoamento das condutas:

> Mas a despeito desses tropeços, nascidos a mór parte deles das lacunas da Lei, notamos algum aproveitamento, agora removidos esses obstáculos, pela nova Lei de 28 de março de 1835, devemos esperar benéficos resultados destes estudos primários base fundamental dos bons costumes e chave essencial de todo Progresso moral; nesta Lei sabiamente decretada e a tanto desejada, nos faz entrever um futuro risonho pelos rápidos mas sólidos progressos da instrução da mocidade, e pelos melhoramentos no estado moral de nosso povo, porque os primeiros conhecimentos, seja qual for o estado do homem, são-lhe indispensáveis para o tráfico da vida.
> [...] *É da instrução popular, que devemos esperar os melhoramentos, ou reformas dos costumes de nossos concidadãos, dos quais não existindo entre nós não pequeno número de pessoas que mui mal sabem, e mesmo algumas, que totalmente ignoram ler, escrever, contar, faltando-lhes assim as precisas e verdadeiras noções de Moral e Religião [...]* (*O Universal*, n. 2008, 17 set. 1835).

No segundo quartel do século XIX, os exames públicos de alunos nos permitem ver como as relações sociais em Minas Gerais passaram a ser permeadas por referências que tinham a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos como eixo articulador de seus sentidos e de seus significados. A visibilidade que se quis dar aos mecanismos internos da escola, como é o caso dos exames, é uma das dimensões do fenômeno que tem sido chamado de escolarização do social, ou seja, a crescente ampliação da influência da escola para muito além de seus muros. A visibilidade e a influência do processo de escolarização na vida das pessoas colocam em cena o fato de que, no segundo quartel do século XIX, instalou-se um processo de produção do lugar da escola na sociedade mineira.

No momento do exame, redigia-se um ofício pelo juiz de paz ou pelo visitador da escola, que era enviado ao governo provincial juntamente com os mapas de alunos. Usava-se premiar com medalhas, folhetos para leitura e até com roupas

os alunos de melhor desempenho. O professor era elogiado ou criticado conforme o desempenho dos alunos. Por esses ofícios, o governo obtinha informações sobre o estado da instrução pública.

> A formalidade das práticas dos exames de alunos quer dar a ver posições de poder no campo da educação e modos de fazer a escolarização e instituir a escola. Além disso, não se pode deixar de chamar a atenção para o fato de que tais práticas produzem representações sociais sobre a escola e seu lugar no mundo social.
> Concluindo, os exames públicos podem ser incluídos num conjunto de estratégias a que recorreram intelectuais e políticos, dirigentes provinciais ou não, para produzir a legitimidade das práticas educativas escolares devido às amplas atribuições a elas conferidas no movimento de estruturação do Estado Nacional brasileiro no segundo quartel do século XIX.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Regina Horta. *Noites circenses*: espetáculo de circos e teatros em Minas Gerais no século XIX. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SALES, Zeli Efigênia Santos de. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 245-265.

INÁCIO, Marcilaine Soares. *O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852).* 2003. 221 fl. Dissertação de (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2003.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Tempos de Saquarema*. Rio de Janeiro: Acces, 1994.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do império*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.

MINAS GERAIS. Instrução pública. *Correspondências recebidas pela presidência da Província* (1823-1852). Arquivo Público Mineiro (APM). SP PP 1/42, caixas 1-14

O UNIVERSAL. Ouro Preto. 1825-1842.

2ª parte

Política

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A QUALIFICAÇÃO DO SERVIÇO E A DESQUALIFICAÇÃO DOS SUJEITOS?[8]

Este texto reflete um triplo percurso realizado por mim ao longo dos últimos dez anos: primeiro, como coordenador, assessor e pesquisador de uma instituição de assessoria às creches comunitárias e ao Movimento de Luta Pró-Creches de Belo Horizonte (a AMEPPE); depois, como pesquisador-historiador da educação pública primária em Minas Gerais; por fim, como professor da primeira turma que no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG, optou e logrou fazer a habilitação em Pré-Escola.

Significando um esforço de revisão das minhas próprias concepções, este texto é uma tentativa de explicitar algumas das indagações e perplexidades que hoje me preocupam. Não o faço, no entanto, apenas porque me incomodam mas também por acreditar que são de interesse de muitas pessoas que trabalham na área.

Preferi dar um formato mais aberto ao texto, utilizando-me de muita liberdade na referência a períodos, a grupos ou aos "outros" textos. Isso foi feito de forma consciente justamente porque a demonstração de algumas das afirmações aqui emitidas, demandaria um amplo, aprofundado e demorado trabalho de pesquisa bibliográfica, para o que não disponho de tempo neste momento.

No entanto, o fato de ser um texto "livre" não quer dizer que esteja destituído de uma referência teórica. Ela existe e trabalha fundamentalmente com a

[8] Texto apresentado no I CONED em 1996. Inédito.

ideia de que os textos impressos, as produções mais ou menos teóricas sobre a educação infantil têm cumprido um papel fundamental na configuração desse campo no Brasil, não significando, no entanto, que seja a única estratégia pela qual os diversos grupos interessados nessa temática venham intentando fazê-lo.

Ou seja, este texto trata de outros textos, concebendo-os simultaneamente como prática discursiva e como estratégia política – isto é, como prática social – de atuação dos profissionais e instituições que trabalham na área. É importante que isso seja dito para que fique claro que estou consciente da irredutibilidade das práticas das instituições e dos profissionais da área a seus discursos, seus textos e, ao mesmo tempo, a heterogeneidade dos lugares a partir, e no interior dos quais, são produzidos. As ONGs, o poder público e os centros de pesquisas e seus respectivos profissionais, por exemplo, têm não raras vezes discursos e práticas marcadamente diferentes em relação à questão da escola, da qualificação das profissionais e de outros assuntos relacionados à educação infantil.

Mas como a produção de conhecimentos e a sua difusão são formas importantes de atuação de uma parcela significativa daqueles(as) que têm interesse em configurar, segundo suas expectativas o campo da educação infantil – os setores intelectualizados (pesquisadores, assessores e editores) –, uma crítica profunda precisa(ria) ser feita sobre essas publicações, procurando perceber quais as tendências que aí se produzem e se estabelecem. Esta crítica torna-se tão mais necessária porquanto sabemos, por um lado, da capacidade que têm os grupos letrados, intelectualizados de produzir consensos em torno de suas perspectivas e de produziras "outras" como menos importantes ou qualificadas e, por outro lado, da enorme importância política que esse movimento significa num momento como este que estamos vivendo em que, paulatinamente estão se impondo ao conjunto da área, alguns critérios de institucionalização da educação infantil. Não por acaso, esses critérios têm sido, a grosso modo, produzidos pelos mesmos grupos e instituições que fazem circular, suas ideias na forma de publicação.

Não é objetivo deste texto colocar no lugar dos "outros" grupos esquecidos ou silenciados (como o das educadoras, por exemplo), mesmo porque o lugar da produção deste texto é o mesmo daquele aos quais ele pretende criticar. Situando-me, pois, entre o "nós" e não entre os "outros", proponho, no entanto, a desnaturalização de certas facetas do processo de produção do campo da educação infantil.

Para tanto, após uma breve passagem pelo que chamo de configuração do campo da educação infantil, detenho-me em três de seus elementos/momentos, a saber: a produção das educadoras populares como desqualificadas, a relação da educação infantil com a escola e a questão da concepção de criança-aluno, que tem norteado boa parte das discussões sobre a educação da criança de 0 a 6 anos de idade.

A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A configuração daquilo que hoje podemos chamar de campo da educação infantil tem seu início, entre nós, nos anos 1970 e recebeu um impulso fundamental na década de 1980 em meados dos 1990, não se completou. Chamo de configuração do campo da educação infantil um amplo processo (político-social-pedagógico-editorial) que tem se desenvolvido no sentido não apenas de dotar a educação infantil de legitimidade sociopolítica e acadêmica, de regras próprias de pertencimento, de critérios de qualidade e qualificação, mas também, nesse mesmo movimento, de produzir a educação infantil como um serviço necessário e fundamental para a criança e como mercado consumidor de produtos editoriais e de equipamentos.

Portanto, os sujeitos envolvidos neste processo são heterogêneos, diferentes e com interesses nem sempre coincidentes. Sem querer esgotar, podemos citar os grupos comunitários, os grupos de mulheres, as educadoras populares de creches, as professoras das escolas infantis particulares, os pais das crianças das camadas populares e médias, as diretorias de creches comunitárias, as congregações e os grupos religiosos das instituições filantrópicas, os donos de escolas infantis particulares, os grupos e as instituições de assessoria, os grupos e as instituições de pesquisa, as universidades e os centros de formação, as editoras, os fabricantes de equipamentos escolares, dentre outros.

Na verdade, o processo de constituição do campo de educação infantil significou (significa) também, e fundamentalmente, o processo de constituição desses mesmos sujeitos, seja como grupos de pressão política, seja como agrupamento profissional ou, o que é mais comum, como ambos ao mesmo tempo. O que é importante frisar aqui é que esses grupos, pelo menos naquilo que se refere à educação infantil, não existiam antes de começar a produzir e legitimar a própria educação infantil entre nós. Isso pode parecer óbvio, mas, como veremos, não é.

Várias foram (e têm sido) as estratégias utilizadas para a configuração desse campo. Como em outros campos correlatos, a educação escolar, por exemplo, aqui se conjugam ações cujo alcance ou raio de ação se estendem para todo o país e visam a um tempo mais longo, de décadas em alguns casos, com ações locais, no tempo imediato. Podemos tomar como exemplo a luta de quase todos os setores enumerados acima e de alguns outros, no sentido de dotar a educação infantil de legitimidade jurídica. Grandes foram os esforços empreendidos neste campo ao longo da década de 1980, com resultados espantosamente positivos: no final da década, não apenas a Constituição Federal havia incorporado o direito à creche e à pré-escola, como estava configurado em boa parte das Leis Orgânicas Municipais e reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Poderíamos ainda tomar o exemplo dos estudos acadêmicos sobre educação infantil. De quase inexistentes no final dos anos 1990, viram-se multiplicados ao longo da década, adquiriram legitimidade acadêmica, abriram e ocuparam espaço nas associações científicas (como a ANPEd), conquistaram espaço nas revistas especializadas e no campo editorial.

Ora, isso indica não apenas que fomos bem-sucedidos em nossas estratégias de mobilização ou que nossas produções aumentaram de qualidade, mas sobretudo que conseguimos produzir uma nova sensibilidade, bastante positiva, em face da educação infantil. Esses resultados, com inegáveis contornos políticos, somente foram possíveis graças à convergência da quase totalidade dos setores acima indicados e à frágil oposição oposição propositiva àquilo que defendíamos.

Se, do ponto de vista desta luta mais ampla pelo reconhecimento e legitimação do campo da educação infantil, é bastante visível a presença dos vários sujeitos, o mesmo não se percebe na forma como as práticas e as representações desses sujeitos aparecem nas elaborações teóricas produzidas. Ou, dizendo de outra forma, a produção teórica, como uma das estratégias possíveis e qualificadas de configuração do campo da educação infantil acaba por produzir a si mesma como a forma acabada dessa configuração em processo. Para isso, não apenas outras formas são esquecidas, não evocadas, mas silenciadas e/ou combatidas.

Ao mostrar como já instituído aquilo que se quer instituir, nossas produções acabam fazendo parecer como inerente ao campo da educação infantil justamente aquilo que, a partir de seus lugares particulares, defendem. Assim, por

exemplo, muitos textos mostram não que a educação infantil à qual as camadas populares tiveram (e têm) acesso, organizada por elas mesmas, tal como se desenvolveu ao longo das duas últimas décadas foi (e é) uma forma histórica tomada por esse atendimento entre nós, mas como um desvio – cheio de ausências – em relação àquilo que deveria ter sido e, no mesmo movimento, as educadoras populares são vistas não como legítimas trabalhadoras dessas/nessas instituições, mas como um arremedo das professoras/profissionais qualificadas que não são. Daí a uma certa naturalização – e a ideia de inerência tem esse sentido – dos critérios de qualidade e qualificação é um passo que muitos já demos.

DE EDUCADORA POPULAR A PROFESSORA LEIGA

Todos sabemos, e não restam dúvidas que em muitas cidades brasileiras o serviço de educação infantil desde o final da década de 1970 até hoje vem sendo ofertado por verdadeiras redes de educação infantil comunitária. Em algumas regiões metropolitanas, como a de Belo Horizonte, esse é o único serviço a atender as crianças mais pobres, e foi a partir dessas instituições que as pessoas se mobilizaram para defender e produzir a legitimidade da educação infantil.

No entanto, hoje em boa parte da produção teórica sobre esse serviço, ele é produzido como desqualificado. Não apenas as instalações e os equipamentos são vistos como inadequados ao oferecimento de um serviço de qualidade, mas também o são as próprias educadoras que o construíram. Em boa parte dos textos sobre a qualificação das educadoras de creches comunitárias, elas são produzidas como ignorantes.

Ao configurar o campo da educação infantil numa de suas dimensões, o de campo de atuação e prática profissional, segundo os critérios letrados e escolarizados, não poderia ser outro o resultado a não ser a produção daquelas que não são letradas nem escolarizadas como inadequadas, como desqualificadas, como leigas. Ora, como sabemos, a professora leiga não deixou de existir quase um século depois de ser assim qualificada/produzida pelos primeiros educadores profissionais brasileiros. No entanto, são leigas: menos valorizadas, apesar de não menos dedicadas ao trabalho de ensinar.

Pode-se argumentar que não basta apenas dedicação e que é preciso qualificação, no que todos concordamos. Mas pergunto: será mesmo que acreditamos

que é possível qualificar as pessoas que hoje estão trabalhando nas creches e nas pré-escolas comunitárias? Será que isso realmente é possível através de supletivos, de cursos rápidos ou do curso de magistério de segundo grau?

Creio que o que está em jogo hoje, aqui, é mais que isso. Ao produzir os critérios de qualificação necessários a uma atuação de qualidade na educação infantil, nós, letrados e escolarizados, estamos produzindo, as outras como leigas e propondo na prática, a ruptura com elas e, a partir daí, com a tradição da qual elas provêm, que de forma alguma é a escolar. Ou dizendo de outra forma, estamos escolarizando a educação infantil e produzindo como de pouco valor tudo aquilo que não é escolarizado ou escolarizável. Nesse processo, a qualificação/escolarização de algumas toma a forma não de uma passagem possível para todas, mas de produção da legitimação da ruptura necessária à realização de nossa forma de configurar a educação infantil.

É evidente que não estamos aqui questionando o direito que têm as educadoras populares, e de resto toda a população, à escolarização. Muito menos estamos colocando em dúvida o fato de que uma maior escolarização das educadoras tem se mostrado como uma importante estratégia para a melhoria da qualidade do atendimento oferecida às crianças das camadas populares. Não se trata também de uma negação ingênua ou preconceituosa (em relação à escola) do processo de crescente escolarização da própria educação infantil, para o qual chamamos a atenção mais à frente neste texto.

Questionamos, isto sim, o sentido atribuído a essa escolarização cujo significado acaba, mais uma vez, por fazer convergir a qualificação quase exclusivamente com a escolarização. Isso acaba ocorrendo no momento em que, por exemplo, defendemos que o que constitui uma categoria profissional é, por excelência, o saber que os membros dessa categoria detém.

Ora, bem sabemos que tal perspectiva significa uma brutal redução do processo histórico de constituição das categorias ou grupos profissionais. Na verdade, menos que um pressuposto, o saber, a competência exclusiva é um dos resultados, nunca um pressuposto, do processo de constituição dos grupos profissionais. Talvez aqui pudéssemos lembrar E. P. Thompson e afirmar: as lutas pela constituição das profissões existem antes dos profissionais e eles somente se formam no interior dessa luta.

Por seu lado, as educadoras populares já têm sofrido na pele as consequências de tal visão na medida em que já se defrontam com o argumento de que as condições salariais e de trabalho somente poderão ser melhoradas quando elas estiverem mais escolarizadas. Esse argumento, falacioso nos seus fundamentos e politicamente reacionário, nada mais repete do que os argumentos historicamente apresentados pelos técnicos e profissionais da educação, que, uma vez ocupando o Estado, afirmam para os trabalhadores da educação que os baixos salários decorrem de sua baixa formação (escolarização). Não é sem sentido por sinal que, sempre quando quase se pensa em reformar a escola, em aumentar sua qualidade, pensa-se mais em melhorar os cursos de formação de professores, em criar instituições modelos, do que em melhorar os salários e as condições de trabalho.

É preciso também considerar que também as educadoras são sujeitos socioculturais e que a qualificação está diretamente relacionada muito mais a outros aspectos, como as condições de trabalho, por exemplo, do que com a própria escolarização. Nessa perspectiva e na melhor tradição dos movimentos sociais e das lutas dos trabalhadores do ensino, é preciso considerar os aspectos, as disputas, as lutas mesmo, socioculturais e político-intelectuais subjacentes ao estabelecimento dos diversos grupos profissionais e de constituição de suas profissões.

Daí defendermos que: (1) é preciso continuar a produzir uma crítica qualificada às políticas de educação infantil hoje estabelecidas, que na maioria das vezes não influenciam profundamente a organização dos ambientes e as condições de trabalho, entre elas, a salarial, em que as educadoras trabalham; (2) é preciso produzir um conceito de qualificação que abarque outros aspectos que além da escolarização. É significativo, por exemplo, que a "sensibilidade frente à criança" seja um critério de qualificação largamente utilizado pelas creches comunitárias, que apareça em várias teorias pedagógicas, mas que é completamente esquecido no momento de produzir critérios de qualificação de uma pessoa para trabalhar em uma instituição educativa; (3) é também um direito das educadoras populares, tanto quanto a escolarização, não ser produzidas como sujeitos desqualificados, como leigas.

Por outro lado, talvez pudéssemos ser mais inovadores que os primeiros teóricos e profissionais da educação escolar que produziram as professoras leigas, e buscar realizar estudos comparativos que viessem a demonstrar o peso real do processo de escolarização na elevação da qualidade da educação infantil. Será que

o processo de escolarização mesmo em nível de 2º grau é mais importante, por exemplo, que o trabalho de formação em serviço? O que se ganha e o que se perde ao longo do processo de escolarização, e qual a influência disso na prática pedagógica das pessoas que trabalham na educação infantil? Escolarização é sempre, e exclusivamente, algo positivo?

A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS "MODELOS" INSTITUCIONAIS

Aliás, no campo da educação infantil que ora se configura, a questão da escola também é ainda candente e está relacionada à questão de saber com qual modelo institucional a creche e a pré-escola devem se identificar ou, pelo contrário, de qual ela deve se afastar. Todos nos lembramos das críticas dirigidas ao "modelo hospitalar", ao "modelo familiar", já não tão em voga, e ao "modelo escolar", ainda muito atual.

Ao estudar vários textos a respeito da educação infantil chamou-me muita atenção, a crítica velada ou aberta ao "modelo escolar", que as instituições de educação infantil não deveriam seguir. Chamou-me a atenção, o fato de em nenhum dos textos o tal "modelo escolar" era caracterizado.

Chamou-me a atenção também o fato de parecer haver uma falta de diálogo entre os profissionais – pesquisadores ou não – ligados á educação infantil com aqueles dedicados à escola de primeiro grau. Uma das evidências disso, no plano da produção teórica, é que são praticamente inexistentes os trabalhos publicados sobre a passagem da pré-escola para a 1ª série do 1º grau, momento marcado, por profunda angústia e perda de referências para as crianças, principalmente das camadas populares.

Ao operar dessa forma, os textos acabam por produzir duas coisas: a naturalização da escola e a redução da tradição e da história da institucionalização da escola à construção de um único modelo. Na verdade, não existe um, mas vários "modelos escolares", e o diálogo inevitável da educação infantil não é com um "modelo escolar" abstrato, mas com uma tradição e com formas institucionais que, pelo menos no mundo ocidental, significou as formas "vencedoras" de organização da vida social.

Por isso, aqueles que acreditam que a escola não é uma boa referência para se organizar a educação infantil, acabam por não perceber que de fato as creches e

as pré-escolas, significam o primeiro estágio da escolarização. Se tomarmos distância dos elementos acessórios (fundamentais, mas acessórios) da educação infantil veremos que, no fundamental, quase tudo é escolarizado: o tempo, o espaço; a compreensão que se tem de conhecimento, de saber, de tradição, de cultura; a forma de distribuir, de qualificar/desqualificar as crianças, e muitos outros aspectos.

Creio que tal alargamento de enfoque pode significar um salutar alargamento de perspectivas para a educação infantil. Isso porque: em primeiro lugar, nos mostraria que a institucionalização da educação infantil teria, necessária e obrigatoriamente, de dialogar não com um ou outro "modelo institucional" mas com a própria questão da institucionalização das relações e experiências humanas que, no mundo ocidental guardam mais semelhanças do que diferenças; em segundo lugar, no caso da escola, poderíamos deixar de discutir esse ou aquele aspecto da escola e passaríamos a discutir os elementos centrais que constituem a tradição e a cultura escolares e o processo de institucionalização da formação humana; em terceiro lugar, poderíamos, a partir daí, quem sabe, aportar às discussões sobre a escola e o processo de escolarização de nossas crianças um rico referencial teórico-metodológico para uma crítica radical às práticas pedagógicas escolares.

Mas a questão dos "modelos institucionais" tem relação não apenas com a escola. Um aspecto de particular importância, principalmente nas produções daqueles profissionais e/ou com as chamadas creches comunitárias, apesar de não apenas deles, é a relação estabelecida entre as instituições de educação infantil e os movimentos populares. Na verdade, durante longo período, e alguns até hoje, compreendem as intituições de educação infantil criadas e gerenciadas por pessoas das camadas populares, particularmente as creches comunitárias, como movimentos comunitários.

Não compreendendo que, mesmo quando criadas e intimamente vinculadas a movimentos, sejam eles quais forem, as creches e as pré-escolas comunitárias, não se configuram nem se confundem com movimentos, muitos de nós acabamos por "pegar" uns pelos outros, o que influenciou de uma maneira bastante forte a nossa forma de relacionar com as instituições e, creio, a dinâmica que tomou o próprio estabelecimento do atendimento em certas regiões. Algumas das consequências foram particularmente danosas, indo desde a confusão entre os ritmos e tempos próprios dos movimentos e das instituições, passando pela

dificuldade de se estabelecer a necessária diferenciação entre as necessidades do movimento e àquelas das instituições de atendimento, até a negligência com que temos tratado a questão da qualidade dos programas comunitários de educação infantil.

Acabamos, nesse processo, por não fazer uma crítica mais rigorosa à própria forma como boa parte dessas instituições se institucionalizaram, mascarando muitas vezes uma relação marcadamente filantrópica e às vezes autoritária, estabelecida dentro das creches e delas com os pais, através de uma "compreensão" e inserção romantizada nesse mundo "comunitário".

Por outro lado, ainda hoje não temos sabido criticar, talvez por essa nossa história, a forma como as prefeituras municipais têm lidado com o caráter profundamente filantrópico de nossas instituições de educação infantil, onde as diretorias e muitas vezes as próprias funcionárias das creches, acabam sendo utilizadas pelo poder público para manter um serviço público, com dinheiro público, de uma forma filantrópica. Nessas políticas, os pais e a comunidade em geral, nada mais são do que espectadores (o público) de uma política sobre a qual não têm influência ou, mesmo o que é mais comum, à qual não se sentem no direito e na obrigação de influenciar. Uma das consequências disso é não apenas o "desinteresse" dos pais em relação ao que ocorre nas instituições, mas também a garantia do funcionamento passa a ser única e exclusivamente uma preocupação das educadoras e das diretorias. Decorre daí em boa parte, creio eu, o caráter profundamente corporativista das reivindicações dos movimentos e instituições de luta por creches. Romper com todo esse movimento implica, portanto, um rompimento com o ideário filantrópico (e não de cidadania, por exemplo) ou está subjacente à organização institucional de boa parte das creches e pré-escolas, à ação de boa parte das instituições de assessoria e, fundamentalmente, das políticas públicas estabelecidas para área, baseadas no "conveniamento", e não em contratos de prestação de serviços.

DE CRIANÇA A ALUNO

Uma dessas críticas radicais poderia ser, por exemplo, à cultura escolar que transforma o menino e a menina em aluno. O aluno como categoria escolar não

tem entre nós mais do que um século de uso corrente, quando muito. A sua afirmação se deu no bojo da produção da escola primária como uma instituição que, afastada da casa e separada da rua, mas próxima à praça, se constituía na instituição formadora das novas gerações por excelência. Nesse sentido, no discurso pedagógico, o termo aluno primeiro concorreu (e depois substituiu) com o termo "menino" (eventualmente "a menina") e com o termo criança.

A produção de uma representação da escola com uma instituição separada do lugar da casa e da rua que se apropriou e reconstruiu uma temporalidade própria, que organizou e buscou transmitir conhecimentos, sensibilidades, valores específicos, enfim, que implicou a construção e imposição de uma nova cultura escolar teve também como resultado dos mais duradouros a transformação escolar da *criança* em *aluno(a).*

A produção no interior (e através) da prática e do pensamento pedagógicos do(a) aluno(a) enquanto sujeito escolar se impôs ao conjunto da sociedade, conformando todo o ideário e as práticas acerca da formação humana. Foi, tanto quanto a cultura escolar que lhe dá sentido e sustentação, o resultado histórico-social do desenvolvimento da especificidade, do lugar "próprio", da escola no interior de nossas formações sociais. Apesar de ser hoje um termo de uso corrente, a história de sua emergência e utilização denotam a sua íntima vinculação com o movimento de afirmação da escolarização de setores cada vez maiores das camadas populares e, ao mesmo tempo, a cada vez maior intenção e esforço das elites escolarizadas em destituir de sentido e valor as culturas populares.

Num movimento que contou com a participação não apenas dos profissionais ligados ao cotidiano escolar, mas do conjunto daqueles implicados na produção e legitimação política e cultural de uma nova cultura escolar em Minas Gerais nas primeiras décadas do século XX, a criança enquanto sujeito sócio-histórico, isto é, enquanto sujeito participante e portador de uma cultura, de sensibilidades e valores próprios, possuidor e continuador de uma tradição e/ou sujeito que deseja e busca estruturar seu mundo, seu conhecimento e suas relações sociais em função não de uma agência de ensino (a escola), mas do sentido de sua própria vida, passa a ser cada vez mais destituída de sentido e qualidade, dando lugar a apenas um sujeito que conhece, ou melhor, que aprende a conhecer.

Ao destituir a criança como sujeito no interior da escola e, no mesmo movimento, instituir o(a) aluno(a) como categoria básica do sistema de ensino, o que está ocorrendo, não é apenas uma mudança de natureza semântica. Muito mais importante que isso, esse movimento denota a força de uma das principais características da cultura escolar, qual seja, buscar destituir de sentido e valor todos os outros processos de formação humana que se dão no interior das práticas populares não escolares.

Daí podermos afirmar que a ideia de aluno(a) é contemporânea da produção e da legitimação social de um tempo linear, a-histórico e sujeito aos ritmos impessoais da produção fabril e da racionalidade capitalista. É contemporânea, instituinte de uma teoria da formação (tanto quanto é por ela instituída) que, fazendo tábula rasa dos sujeitos sociais, pretende sua máxima adequação dos sujeitos sociais, pretende sua máxima adequação bio fisiossociológica às finalidades concebidas pelas instituições escolares e pelos diversos campos do conhecimento científico. A citação abaixo, apesar de longa, é uma demonstração cabal de alguns destes elementos e, mais ainda, pões em evidência a possibilidadee a necessidade de se produzir uma corporeidade nitidamente escolar.

A grande penetração e utilização da categoria aluno(a), em substituição a outras, não deixa também de simbolizar o grande esforço de homogeneização realizada pela escola, na tentativa de um maior ordenamento e controle dos sujeitos que a ela adentravam ou, conforme vimos, ao conjunto da população, notadamente aos mais pobres. Esse esforço de homogeneização tinha no seu bojo, como elemento central a intenção de produzir inclusive uma nova corporeidade escolar que viesse substituir, nas crianças, uma corporeidade considerada inadequada ao meio e aos mecanismos escolares. Daí não apenas a ênfase na necessidade de mudanças na forma de vestir, no asseio e cuidado com o corpo, mas de mudanças na forma de vestir, no asseio e cuidado com o corpo, mas, sobretudo, na imposição de gestos, de posturas, de comportamentos apropriados aos (às) alunos(as) no interior da escola, na rua e em casa. A escola, a cultura escolar destitui a criança de sentido e de legitimidade ao instituir e naturalizar o aluno como um dos polos da relação social de ensino-aprendizagem.

A construção da ideia da criança como tábula rasa, ou seja, como aluno(a) é uma questão muito mais político-cultural que epistemológica, pois implica antes de tudo uma destituição da legitimidade de saberes, de sensibilidades, de formas de conhecer, de linguagens, enfim, da cultura não apenas das novas gerações mas

também de populações inteiras – os pobres, trabalhadores, as classes subalternas – concebidas 'naturalmente' como aprendizes.

O movimento que transforma a criança em aluno(a) e produz um espaço e um tempo próprio à formação deslegitima também aquelas formas anteriormente utilizadas para educar as novas gerações. Não por acaso, é nesse mesmo momento e movimento que a escola se legitima como a forma mais adequada e socialmente válida de formação das crianças.

Bem sei que boa parte dos trabalhos produzidos hoje, principalmente na área da psicologia da aprendizagem, buscam romper com uma concepção da criança como sujeito abstrato, preocupando-se em resgatar e entender as ações da criança entendida como um sujeito sócio-histórico ou sociocultural. De fato esses trabalhos têm significado uma importante renovação dos estudos acerca dos processos de aprendizagem da criança pequena. No entanto, muitos desses estudos ainda operam com categorias claramente racionalistas-iluministas-empiristas, como a ideia de desenvolvimento infantil e imitação, aquela derivada diretamente da ideia de progresso e a ideia das teorias experimentalistas.

Se, para descrever novas realidades e impor novas concepções, é preciso produzir novas categorias sob pena de ficarmos sempre devedores dos nexos e relações originais das categorias importadas, está na hora de fazê-lo. Fico pensando, só como exemplo, o quanto a realidade que a categoria "imitação" tem procurado dar conta de explicitar, nos estudos sociointeracionistas, ficaria mais compreensível se utilizasse outra categoria como a de apropriação, que, muito melhor que imitação, expressa uma das ideias centrais desses estudos, qual seja, a de que a imitação é muito pouco imitação, mas apropriação (atividade a um só tempo, e necessariamente, de repetição e criação) de modelos comportamentais e, por que não, de formas de conhecimentos.

A partir daí poderíamos indagar ainda se, mesmo quando concebemos a criança como sujeito sócio-histórico, em muitas de nossas elaborações não acaba aparecendo muito mais um sujeito que conhece, que faz da busca do conhecimento a razão de sua existência. Ou não acabamos por reduzir o processo de aprendizagem a uma atividade de um indivíduo sócio-histórico individualizada, não percebendo que só aprendemos mediante a utilização das categorias de pensamento e linguagem colocadas à nossa disposição pela cultura.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: CONSTRUINDO IDENTIDADES E CIDADANIA[9]

Conforme orientação das organizadoras, cabe a mim, como coordenador desta mesa, fazer uma espécie de introdução, eu diria, de aperitivo(!), ao melhor que em seguida virá.

Antes, porém, eu gostaria de falar da dinâmica desta mesa: após as minhas palavras iniciais, passarei a palavra a cada um de nossos(as) convidados(as) que terão, cada um, 30 minutos. Logo após a fala dos 4 convidados, teremos um cafezinho e, em seguida, faremos o debate.

Por dever de ofício e, sobretudo, por falta de competência para dizer de outros domínios, eu gostaria, rapidamente, de falar da importância que se reveste para a educação escolar, mais particularmente, para nós professores, a temática da EDUCAÇÃO PATRIMONIAL e sua articulação com as noções de IDENTIDADE e de CIDADANIA.

Em primeiro lugar, essa articulação é importante porque permite ressignificar a noção de patrimônio.

Discutir a educação patrimonial é uma das várias formas de pensar não apenas o patrimônio como MEDIAÇÃO EDUCATIVA, mas, segundo acredito, pensar o significado educativo do próprio patrimônio. Ou, dizendo de outra forma, que o patrimônio educa tanto quanto as relações pedagógicas estabelecidas em uma sala de aula.

[9] Texto apresentado na abertura do Seminário sobre Educação Patrimonial promovido pelo Centro de Referência do Professor de Minas Gerais (CRP-MG) em 2005. Inédito.

Para nós, professores, abrir-nos para essa dimensão pode significar um duplo movimento: por um lado, construir uma visão mais crítica sobre os processos históricos sociais que produziram a centralidade da escola como agência educativa no mundo moderno e, por o outro lado, pensar o patrimônio como a possibilidade de encontro com o OUTRO e, dessa forma, com nós mesmos.

No cerne desse encontro e desse jogo como esses OUTROS objetivados no patrimônio estão, penso, a construção das IDENTIDADES individuais e coletivas e a possibilidade de instituirmos uma CIDADANIA que afirme a noção de direitos (e deveres) e nem tanto as noções de carências e/ou faltas.

Já há muitos anos se fala entre nós na necessidade de fazer não apenas um inventário de nossas carências, mas também daquelas qualidades e potencialidades que nos mostram que somos capazes sim de construir um mundo diferente, mais igualitário, mais democrático e mais justo.

A discussão sobre o patrimônio nos coloca sempre e sempre essa possibilidade, pois nos mostra nesse encontro com o OUTRO que a igualdade não pode ser entendida como oposto de DIFERENÇA, e sim de desigualdade, que recorta de alto a baixo nossa sociedade e nossas relações sociais. Encontrar com o OUTRO, com nossas histórias tendo como mediação o patrimônio, pode ser uma ótima maneira de a EDUCAÇÃO PATRIMONIAL contribuir para a construção de identidades mais íntegras e multifacetadas e de uma noção de cidadania que implique um real engajamento constante na preservação e positivação de nossas diferenças, sejam elas quais forem.

Em segundo lugar, a incorporação do patrimônio como uma temática e como um dispositivo de educação, pode nos ajudar a construir outra (e mais positiva) noção de TRADIÇÃO e, assim, outra relação mais crítica (e menos angustiante!) com os processos de transformação da escola e dos processos educativos que (quase sempre) são impostos de fora para dentro.

Explico: é quase lugar-comum entre os professores a compreensão de que a tradição é negativa portanto uma educação tradicional é, por excelência, algo que deve (sempre e sempre) ser superado por alguma novidade (moderna) apresentada pelo gestor de plantão. O problema é que essas noções, assim entendidas, angustiam os professores (aqui merece chamar a atenção para o quanto as identidades docentes são marcadas por esse sentimento), porque é impossível uma

educação que não seja, em certa medida, tradicional e, ao mesmo tempo, porque nos impede de um encontro positivo com esses nossos outros que construíram o mundo que herdamos e damos continuidade (os nossos antepassados) ou com aqueles que, ainda atualmente, cultivam modos de socialização e/ou educação tidos como tradicionais (e ultrapassados!) como as populações indígenas de nosso país.

Nesse sentido, educar melhor nem sempre quer dizer, penso eu, atender os anseios de famílias e de vários outros setores da sociedade em favor de uma formação que acompanhe as constantes transformações sociais, pois nem sempre elas são positivas. Ou, dizendo de outra forma e contrariamente ao que quase sempre se prega, produzir uma educação de qualidade talvez signifique, em alguns momentos, RESISTIR às mudanças e propor, quem sabe, renovadas formas de ler, entender, ouvir, enfim, compartilhar o PATRIMÔNIO.

Finalmente, um lembrete: por esses motivos todos, a EDUCAÇÃO PATRIMONIAL não pode ocupar o lugar da fruição cultural do patrimônio. Na verdade, acredito que levar à fruição deveria ser um dos objetivos da educação, seja ela qual for, e um dos pilares, penso eu, da construção de cidadania engajada e de nossas identidades individuais e coletivas. Mas essa é outra história para a qual penso que nossos convidados têm muito mais a dizer do que eu.

SOBRE OS PROFESSORES E A PROFISSÃO DOCENTE[10]

Desde o final do ano 2005 a imprensa vem dando destaque a dados sobre o perfil etário dos professores brasileiros que há muito vêm sendo discutidos pela comunidade acadêmica. Tais dados demonstram que os jovens estudantes já não escolhem a profissão docente como uma forma de "ganhar a vida honestamente e de contribuir para a sociedade", como se diz da profissão desde, pelo menos, o século XIX.

Mas o que os dados nos dizem? Em primeiro lugar, e obviamente, que, daqui a alguns poucos anos, aquilo que já é uma realidade em algumas áreas (física, matemática, geografia, entre outras) será generalizado para toda a educação básica: faltarão professores para a escola básica brasileira. Mas não apenas isso. O mais grave é que, independentemente do número, verifica-se que a profissão perdeu de vez o poder de atrair/seduzir jovens talentos. Ou seja, a tarefa socialmente relevante e culturalmente fundamental de conduzir as novas gerações ao mundo adulto já não atrai parcela significativa (e necessária) de sujeitos dessa sociedade. É como se os jovens estivessem dizendo: não vale a pena jogar o melhor das minhas energias nessa tarefa, apesar de sua relevância social e cultural.

Não podemos concluir, com isso, que os jovens que entram na universidade e buscam uma formação que lhes garanta a sobrevivência digna não considerem a profissão docente como relevante ou que os próprios professores não gozem de considerável prestígio social. Em pesquisas realizada no mundo inteiro, inclusive no Brasil, as populações consideram a profissão docente como uma das relevantes socialmente. Onde estaria o problema então?

[10] Publicado no *Estado de Minas* em agosto de 2006.

Não há dúvida, e numerosos estudos o demonstram, que a questão salarial é uma das mais candentes. Não há como convencer os jovens que uma profissão que remunera economicamente tão mal os seus praticantes, seja uma escolha sensata quando se vai abraçar como carreira. Mas, penso, essa não é a única questão, inclusive porque os salários dos professores nunca foi dos mais altos na administração pública. Ao longo do século XIX, por exemplo, os professores tinham que buscar outras fontes de renda para fazer frente às necessidades de manutenção de sua família, quando não das próprias escolas. Esse aspecto não mudou muito no século XX.

Penso que outra dimensão do problema está na crescente complexificação do papel dos professores nas sociedades modernas e, face a isto, na manutenção de políticas de educação (e de atuação junto ao professorado) ultrapassadas. Hoje, talvez mais do que nunca, o professorado sabe que a "condução das novas gerações" implica um conjunto enorme de saberes e competências, continuamente explicitadas pelas políticas educacionais e pela literatura a que o professor tem acesso ao longo de sua formação e de sua atuação profissional. No entanto, ao mesmo tempo, as precárias condições de formação e trabalho e a baixa remuneração impedem que os docentes tenham acesso, de fato, a tais saberes e competências. Este é um dos aspectos que aumentam ainda mais a já tensa – por sua própria natureza – experiência docente.

Diante do crescente fracasso (secular) da escola em realizar bem as suas tarefas mais básicas, o Estado, principal responsável pelas redes públicas de ensino, sempre adotou as mesmas políticas: reforma dos cursos de formação e dos currículos escolares, mudanças dos livros didáticos e acenos de adoção de novas, e salvacionistas, tecnologias de ensino. Em comum, todas essas reformas têm o fato de imputar ao professor a maior responsabilidade pelo chamado "fracasso da escola". De tanto se dizer isso ao longo de pelo menos dois séculos de história da escola, essa é uma ideia que ronda os professores, como o é, também, a ideia de que é a educação que vai salvar este País! Quanto à melhoria dos salários e das condições de trabalho, isso sempre ficou para um futuro incerto que nunca chegou, inclusive porque o "serviço da instrução" reúne um contingente tão considerável de profissionais que o aumento salarial, por pequeno que seja, repercute enormemente nas já combalidas finanças do Estado (este são termos do século XIX!!!).

É evidente que a experiência dos professores marca também as experiência dos alunos. E qual aluno, uma vez chegando a sua vez de escolher uma profissão, escolheria essa, mesmo que a considere relevante socialmente? Depois de conviver ao longo de sua infância e parte de sua juventude com professores extenuados, desmotivados, mal remunerados, quem se atreveria a escolher a profissão? É evidente que sempre há exceções e, felizmente para muito de nós, elas foram e são muitas, mas a regra é que a profissão docente concentra, repito, desde o século XIX, um altíssimo nível de adoecimento profissional.

A complexidade da questão demanda tanto do Estado quanto do conjunto da sociedade brasileira uma séria tomada de posição. Não porque a educação vá salvar o País ou coisa do gênero, pois dizer isso é faltar com a verdade. Mas porque o professor ocupa-se de uma tarefa das mais fundamentais em nossa cultura: a apresentação e a condução das novas gerações à vida adulta. Só por isso – e sabemos que a função social, cultura, econômica e política é muito maior – já seria motivo para maior valorização do professorado. Tal valorização, no entanto, não é problema apenas do Estado como empregador. É também um problema que se refere a todos e a cada um de nós, pois como valorizar (e remunerar) melhor o professor e ao mesmo tempo conviver com uma sociedade tão desigual e injusta como a nossa? Precisamos perguntar: é possível fazer uma escola de qualidade para os mais pobres quando, cada vez mais, nossa sociedade parece querer naturalizar a pobreza e as desigualdades sociais? Assim, convencer os jovens a escolher a profissão docente é uma tarefa que aponta para a necessidade uma profunda revisão de nossas prioridades como sociedade humana, e essa é uma tarefa que nos envolve a todos.

QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: UM DESAFIO POLÍTICO-CULTURAL[11]

É sempre bom ler os textos do Pe. Geraldo Magela publicados nesta página. É preciso reconhecer que, mesmo quando discordamos de suas ideias, elas sempre trazem um convite à reflexão e um compromisso com as causas mais nobres de nosso tempo. No artigo publicado em 27/08, Pe. Magela nos traz notícias do movimento paulista "Compromisso Todos Pela Educação" e nos convida para uma iniciativa parecida, aqui em Minas, da qual ele mesmo está assumindo a direção. Em ambos os movimentos está em jogo a elevação da qualidade da escola pública. Chama a atenção, na iniciativa paulista, que o movimento seja deflagrado no Museu da Língua, um monumento à história e à integração dos povos. Parece que os paulistas, mesmo intuitivamente, reconhecem que sem elaborar o passado é impossível construir um presente em que se possa viver com dignidade. Enquanto isso em Minas, o Estado faz de tudo para acabar com o pioneiro Museu da Escola do Centro de Referência do Professor, parecendo querer nos dizer que é possível construir políticas socialmente justas no campo educativo a partir dos escombros de um passado que deveria ser esquecido.

Remeto o leitor à triste sorte do Museu da Escola, o qual não encontrou lugar no Corredor Cultural da Praça da Liberdade, para poder dialogar com o texto do Pe. Geraldo e com a feliz iniciativa por ele proposta a partir da seguinte perspectiva: é impossível melhorar a qualidade da escola pública se não entendermos que essa questão não se resolve no âmbito da escola. É preciso pensar a escola e

[11] Texto enviado ao *Estado de Minas* em agosto de 2006 e não publicado.

sua qualidade no âmbito de um amplo projeto cultural de reinvenção da própria sociedade brasileira.

Ao longo de nossa história, foram muitos os movimentos e campanhas que pretenderam democratizar a escola e elevar a sua qualidade. Muitos não tiveram êxito em seus objetivos justamente porque optaram por saídas fáceis de localizar o problema no âmbito da escola. No Brasil, ainda no século XIX, muitos intelectuais assumidamente escravistas também defendiam a necessidade de melhoria da escola pública e, para eles, melhorar a escola era formar melhor os professores e mudar os currículos escolares. A necessidade de reformas curriculares e de melhoria da formação dos professores atravessou aquele século e o século XX como a grande panaceia para a melhoria da escola. Já deveríamos ter aprendido que tais políticas não adiantam muito!

Porem, outra saída fácil que deveríamos evitar é a ideia de associar imediatamente a melhoria da qualidade da escola com o desenvolvimento econômico. Sabemos que, a partir do segundo pós-guerra, quando a noção de progresso foi suplantada e reduzida pela ideia de desenvolvimento, todas as políticas sociais foram capturadas pela economia. Não por acaso é o momento da elaboração da ideia reducionista de capital humano e da perspectiva de que a educação é um fator de desenvolvimento econômico (e que depois do desenvolvimento econômico teremos o desenvolvimento social!).

Há que considerar também que todos os países que no século XIX democratizaram a escola fundamental não o fizeram a partir de imperativos econômicos e sim político-culturais. Era necessário construir a nação, integrar o conjunto da população numa comunidade imaginária de pertencimento. Retirar as políticas e os movimentos de defesa da melhoria da escola dessa armadilha desenvolvimentista é uma tarefa difícil nos dias de hoje. Retomar a ideia de que a boa escola será sempre muito mais fruto de um esforço de integração do conjunto da população em um projeto cultural do que da necessidade de preparar melhor os jovens para o mercado de trabalho parece hoje uma grande utopia. No entanto, por mais difícil que isso pareça, não há outra saída.

Por um lado, parece-me que cada vez mais os jovens vão tomando consciência de que não adianta estudar porque, mesmo assim, eles não encontram emprego, e isso tem aberto um flanco fundamental de questionamento da escola

no mundo atual. Para que ir à escola se a sociedade não cumpre a promessa feita, por meio da escola, de melhoria de vida? Por outro lado, nossos grandes pensadores sociais da educação – de Anísio Teixeira a Florestan Fernandes e Paulo Freire – sempre desconfiaram das propostas de reformar a escola sem que tal iniciativa estivesse descolada de um amplo projeto cultural de mudança do conjunto da sociedade. Para eles não havia anteriodade da reforma da escola: ou ela se fazia junto com as reformas sociais mais amplas, ou não se faria. A história recente do Brasil mostra o quanto eles estavam certos. Parece continuar sendo verdadeiro que é quase impossível construir uma escola pública de qualidade para todos em um país em que as desigualdades sociais são tão profundas. Será uma pena se continuarmos a justificar tais desigualdades também pela ausência de acesso à escola de qualidade.

ESCOLA PÚBLICA, O SILÊNCIO E O ESQUECIMENTO DOS INTELECTUAIS[12]

Motivadas pelos recentes escândalos políticos ou pelas transformações de fundo pelas quais passa a esfera pública no Brasil e no mundo, nos últimos meses têm proliferado as reflexões sobre o "silêncio dos intelectuais" e sobre o "esquecimento da política". Aliás, o caderno *Pensar,* do Estado de Minas do último sábado (02/09) trouxe pelo menos 04 textos de importantes intelectuais sobre essa última temática. Nessas reflexões, um conjunto expressivo da intelectualidade brasileira e internacional tem sido convidada a refletir sobre as transformações do espaço público e da participação política nas últimas décadas no mundo ocidental.

No caso do Brasil, chama a atenção que, mesmo quando se discutem esses temas e, sobretudo, quando se discute sobre as condições para o revigoramento da esfera e da participação públicas, ou, dizendo de outra forma, quando se propõe o fortalecimento da democracia e do jogo democrático entre nós, mesmo assim, muito pouco se discute sobre o papel da escola pública nessa tarefa. Há, por assim, dizer, um *esquecimento da escola pública* no debate público dos intelectuais brasileiros sobre a democracia, a esfera pública e a participação política. É como se infelizmente nossa intelectualidade estivesse acreditando que é possível construir uma sociedade democrática sem o concurso de uma escola pública de qualidade.

Entre os indícios desse esquecimento está, em primeiro lugar, o fato de nenhum dos intelectuais convidados para os debates ter uma trajetória de reflexão

[12] Este texto foi enviado à Folha de São Paulo e ao Estado de Minas, que se recusaram a publicá-lo. Foi publicado no Boletim da UFMG, nº 1549, ano 32, 25 set. 2006.

sistemática sobre a sorte da escola pública de nível fundamental no Brasil. Quase todos trabalham em universidades e, talvez por isso, estão muito mais preocupados com as políticas de *cotas* para acesso à universidade do que com o que se passa na escola pública de ensino fundamental do País. Outro indício do *esquecimento* é a ausência, nos debates, de uma reflexão fundamentada e sistematizada sobre a importância da escola pública de qualidade para o jogo democrático no País.

Convém ressaltar, no entanto, que nem sempre foi assim. Ou seja, nem sempre os intelectuais brasileiros estiveram tão pouco preocupados com a escola pública que não seja a de nível superior. Desde o século XIX, sobretudo a partir da independência, setores expressivos da intelectualidade brasileira sempre esteve convencida da importância da democratização da escola como um índice da democratização da sociedade e como condição do aprendizado de uma cultura política pública.

De Bernardo P. de Vasconcelos, passando por Tavares Bastos, Rui Barbosa, Francisco Campos, Gustavo Capanema, Anísio Teixeira até Florestan Fernandes e Paulo Freire, mesmo com marcadas diferenças políticas, há uma crença unânime na importância da escola pública fundamental para o projeto de país que todos defendiam. Para eles não era possível pensar em um projeto Nação sem defender que a escola faria parte, como produto e produtora de tal projeto.

Convém também chamar a atenção que nem em todo mundo isso acontece. É possível pensar as reflexões de um Pierre Bourdieu, sem lembrar as suas fundamentais e seminais pesquisas sobre a escola francesa? Do mesmo modo, é possível esquecer as fundamentais lições de Edgar Morin sobre a importância da escola para o futuro da democracia?

Há, pois, que perguntar sobre o significado do *esquecimento da escola pública* pelos intelectuais brasileiros. Por que será que já não se preocupam tanto com a sorte da escola pública, mesmo quando discutem as condições de possibilidade de fortalecimento da democracia? Será por que pensam que a democracia brasileira prescinde da escola de qualidade para todos? Será porque, definitivamente no Brasil, a escola pública foi abandonada pela classe média, estrado de onde vem a maioria dos intelectuais? Será por que, uma vez mais, a escola pública é a escola dos *outros* já que a nossa escola, a dos nossos filhos e filhas, é a escola privada?

O problema é que uma resposta positiva a qualquer uma dessas questões coloca-nos uma séria questão: com quem e para quem queremos construir a democracia neste país? Se abrirmos mão de uma defesa vigorosa da escola pública estaremos, na verdade, abrindo mão da própria esfera pública como condição e possibilidade do jogo democrático. Por mais que a escola pública fundamental seja crítica hoje no mundo inteiro como insuficiente para a formação do cidadão apto para participar da vida pública, a democracia jamais será construída sem ela, pelo menos as formas atuais que conhecemos de democracia e de escola. Abrir mão do sonho de uma escola pública de qualidade para todos nós, e não apenas para os filhos dos outros, pode ser uma maneira de perpetuar as desigualdades imensas que hoje existem no País no que diz respeito à participação pública. O *silêncio sobre a educação* ou o *esquecimento da escola pública* por parte de nossos mais importantes intelectuais são, assim, os indícios de mais um dos grandes perigos que rondam a nossa já frágil democracia.

REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇA E DE ADULTO NA MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO[13]

(COM ISABEL DE OLIVEIRA E SILVA)

Desde pelo menos a década de 1960, quando P. Áries, historiador francês, publicou o seu hoje clássico livro *História social da criança e da família*, é impossível ficar indiferente à noção de que os nossos sentimentos acerca da infância são historicamente construídos. O que o historiador francês fez, e aquilo a que todos aqueles cientistas sociais que o sucederam na interrogação sobre a infância deram continuidade foi constatar a existência de um amplo movimento cultural, que atravessa as sociedades ocidentais de alto a baixo nos últimos séculos, de afirmação da especificidade da infância e de nossos sentimentos em relação a ela. Na produção, ampliação e disseminação dessas representações, os serviços sociais organizados para atender a criança, entre eles os serviços escolares, tiveram (e têm) um papel fundamental.

No campo da educação, sobretudo a partir do *Émile*, de Rousseau, o pensamento pedagógico impôs a necessidade de colocar a criança no centro das atenções escolares. Assim, de forma sistemática, a partir do século XIX os tratados de pedagogia e de educação foram unânimes em afirmar que uma boa prática pedagógica é aquela que consegue se deslocar do professor para o aluno, do ensino para a aprendizagem, do adulto para a criança.

[13] Publicado na *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.14, n. 81, mai./jun. 2008.

Do ponto de vista da cultura ocidental de um modo geral, pode-se notar que houve uma defesa enfática da necessidade de separação entre adultos e crianças e de se estabelecerem espaços e tempos específicos para que as crianças fossem preparadas para a vida adulta. A escola é, de longe, o mais importante espaço-tempo em que as sociedades ocidentais acreditaram que tal preparação ocorreria. Retirar a criança do trabalho, da rua e, às vezes, da família e da vizinhança foi uma prática não raramente defendida como condição para uma boa formação (escolar) das crianças.

Nessa mesma perspectiva, não podemos nos esquecer que boa parte dos produtos e serviços culturais dirigidos às crianças, transformadas em vorazes consumidoras, reiteram a mensagem (publicitária?) de que a infância é o grande e melhor momento da nossa vida. Quem não se lembra do poema que diz: "Ai que saudade que tenho, da aurora de minha vida, de minha infância querida, que os anos não trazem mais"?

No entanto, do mesmo modo, não podemos nos esquecer que foi a partir dessa consciência produzida a respeito da especificidade da infância e de suas necessidades também específicas que foi construído em boa parte do mundo ocidental um arcabouço jurídico de proteção e promoção dos direitos da criança.

Se esses aspectos são relativamente conhecidos e debatidos por todos nós que lidamos com a educação escolar, outro tão importante quanto eles não merece tanto a nossa atenção. Pouco nos perguntamos sobre o lugar de adulto instituído para uma representação da infância como o momento idílico e para o ser humano? Se a infância é o tempo da brincadeira, das travessuras, da falta de responsabilidade, do lúdico, do *tudo de bom*, qual é o momento, a posição cultural do adulto?

Observamos que, na cultura ocidental a infância foi produzida como momento idílico, a vida adulta foi produzida como momento *desgraçado* da experiência humana. É o momento do trabalho, da responsabilidade, do envelhecimento, da aproximação da morte. Ou seja, ao mesmo tempo que há hipervalorização do tempo da infância, há um esvaziamento da vida adulta como o ápice, em todos os sentidos, da vida humana.

Entendemos ao mesmo tempo que não é por acaso que esses dois fenômenos se dão sob a égide da forma capitalista de produzir e reproduzir as condições de vida de boa parte da humanidade. Desse modo, não é possível esquecer que,

na modernidade capitalista, o trabalho é realização pessoal para poucos, e que o tempo das brincadeiras, das festas e do lúdico, de uma forma geral, é quase sempre visto como um momento de descanso para se voltar ao trabalho estafante.

Acreditamos que, no âmbito da educação, urge retomar seriamente as lições de muitos que nos precederam e realizar uma dupla crítica: em primeiro lugar, às visões idealizadas da infância: a criança não é sempre é boazinha e, muito bem, é fácil ou somente prazerosa a vida infantil. A psicologia e a psicanálise não cansam de nos chamar a atenção que ser criança, chegar a este mundo já organizado pelos adultos, é razão de muita angústia e sofrimento para as crianças e, mesmo, para os adolescentes e jovens. Muito mais angustiante é, então, quando elas não encontram adultos dispostos a conduzi-las para uma vida adulta saudável.

Em segundo lugar, é preciso fazer a crítica às maléficas consequências do esvaziamento do lugar do adulto para a humanidade como um todo. A filósofa Hanna Arendt já chamou a atenção para o fato de que um dos componentes da crise político-cultural da contemporaneidade parece estar localizado na recusa dos adultos em assumir a função de condutores das novas gerações.

Nada disso significa a defesa do retorno aos padrões de relações adulto-criança tal como ocorria no passado. Não significa também o esquecimento de que o período da infância, assim como o do adulto, deve ser pleno de sentido em si mesmo, e não como preparação para a vida adulta (no caso da criança) ou para um incerto futuro, como vive boa parte de nós. Mas pode significar uma forma de dignificar a vida de crianças e adultos na medida em que possamos, de uma forma mais tranquila, assumir a responsabilidade de adultos diante das crianças e do mundo de um modo geral. E, sobretudo, possamos afirmar que a vida adulta, não por acaso a maior etapa da vida, deve e pode ser vivida com prazer, com alegria.

Talvez então possamos retomar a ideia de que brincar e ser feliz é algo fundamental para todo ser humano, e não apenas para as crianças. Quem sabe, assim poderemos convencer as nossas crianças de que vale a pena ser e se tornar adulto. Afinal, como convenceremos as nossas crianças a se tornar adultas de fato e de direito se reiteradamente dizemos para elas que o bom mesmo seria continuar como crianças? Não seria nossa dificuldade de apresentar a vida adulta como humanamente mais completa do que a infantil um indício para entender a dificuldade que mais e mais pessoas, inclusive pais e professores, têm de assumir a responsabilidade de conduzir as novas gerações?

PEDAGOGIAS, INFÂNCIA E HISTÓRIA[14]

Eu me formei em pedagogia nos anos 1980, num momento em que os pesquisadores e profissionais da educação estabeleciam novos discursos sobre a natureza e o alcance dessa disciplina (disciplina?). A "pedagogia das fábricas", a "pedagogia dos movimentos sociais", a "pedagogia do capital", as "pedagogias alternativas" e outras tornavam a "pedagogia escolar" apenas mais uma, e não das mais importantes formas de produzir as "relações educativas no movimento da história" como objeto de reflexão acadêmica sistemática. De lá para cá, não cessou o movimento de produção de "novas pedagogias".

Nesse movimento, o que se pode observar não é tanto o esfacelamento dos antigos objetos de reflexão sistemática da pedagogia tal como ela se constituiu a partir do século XIX – a escola, o método, a infância – mas, sobretudo, a ampliação da reflexão "pedagógica" para além dos estreitos círculos das relações educativas articuladas e organizadas tendo a escola como centro. Não por acaso, penso, esse movimento acaba por reforçar, mesmo que indiretamente, o questionamento à centralidade adquirida pela escola no processo de produção da pessoa adulta.

Foi o fortalecimento da pesquisa na área de educação, sobretudo por meio de seus programas de pós-graduação, que propiciou o alargamento da reflexão sobre as práticas educativas, o que se deu pelo concurso das várias ciências da educação as que, de modo sistemático, contribuíram para produzir a didática como apenas mais um dos lugares, e nem sempre o mais autorizado, para se pensar sobre a pedagogia. Foi, pois, pelo concurso da produção sociológica, histórica, antropológica, filosófica, linguística e psicológica, entre outras, que a pedagogia se renovou.

[14] Texto apresentado no 3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, realizado na Ulbra, em Canoas/RS, entre os dias 4 e 6 de agosto de 2008.

A própria composição do corpo docente das faculdades, dos centros e dos institutos de educação do País corrobora a ideia de que a pedagogia, bem como a educação de um modo geral, talvez seja o curso/área mais interdisciplinar das universidades brasileiras: eu não conheço nenhum curso da universidade em que mais de 70% do seu corpo docente seja composto por profissionais com formação inicial em outra área que não a do próprio curso.

Tudo isso que estou dizendo parece confluir para o título do seminário que é motivo do nosso encontro aqui hoje: "Pedagogias sem fronteiras". Será? Seria mesmo a pedagogia uma área/curso/campo de atuação/campo de pesquisa que favoreceria a diluição das fronteiras disciplinares? Acho que a resposta a essa questão pode ser tanto positiva quanto negativa dependendo do ângulo que se olha. A própria dificuldade de definição de "o que é a pedagogia" contribui para tornar qualquer resposta unívoca a essa questão um grande problema.

Minha contribuição aqui será buscar pensar a pedagogia como uma reflexão sistemática e como uma prática educativa que visam ordenar os processos educativos que visam constituição de sujeitos adultos e que têm a infância como objetos privilegiados de atenção. Muitos poderão argumentar que esta ideia de pedagogia deixa muita coisa de fora, e eu tenderia a concordar imediatamente com eles. Minha ideia aqui é menos formalizar uma definição e mais tornar possível uma forma de pensar as pedagogias tanto a partir de seus "objetos" de interesse quanto de seus horizontes de possibilidades. Desse modo, pretendo articular também questões relacionadas às infâncias e à história.

Um primeiro modo de aproximação dessas questões é o seguinte: as formas de inserção das crianças no mundo como uma das formas de ler e de entender a cultura. Ir para a escola ou seguir os tambores – dilema vivido pelo garoto Pilar do célebre *Conto de escola*, de Machado de Assis – ou o samba, ou as cavalhadas, ou ir nadar no rio, ou matar passarinho, pouco importa quais – são sempre opções colocadas no horizonte, como condições de possibilidade que nos trazem não apenas concepções e representações da infância, mas sobretudo o modo como os sujeitos compreendem o ser-estar no mundo, ou seja, na cultura.

Tomar a infância como um recurso metodológico para o acesso à cultura, seus modos de estruturação, produção e reprodução, baseia-se no pressuposto de que é possível fazer uma história cultural da sociedade a partir de qualquer um

de seus momentos de realização, ou seja, que o conjunto da sociedade pode ser problematizado qualquer que seja nossa entrada analítica, mesmo aquelas mais simples e efêmeras. Mas não apenas isso. Penso que, nas representações de determinado momento sobre a infância, está condensada toda a sociedade e que nos textos dos adultos sobre aquela, estão presentes referências constantes ao passado, inclusive com sua própria infância, e o futuro que pretendem construir ou antecipar. Assim, situadas no presente, seja este situado cronologicamente no passado ou no futuro do autor ou narrador, a infância vive sempre numa "cultura em ruínas", pois está sempre adentrando e sendo apresentada a um mundo que sendo, "já não é", e não sendo, precisa de contínuo esforço dos sujeitos para vir a ser. Assim, a infância é continuamente interpelada e interpretada pela cultura dos adultos (e vice-versa), e esta é uma condição fundamental de produção/reprodução da própria humanidade das gerações.

Outra forma de falar das relações entre infância e história é entender que todas as pedagogias, sobretudo as da infância, supõem uma concepção sobre a história, mesmo que seja para expurgar essa mesma história de suas concepções. Explico: nenhuma das pedagogias da infância existentes até hoje teve (ou tem) como objetivo a manutenção do sujeito em sua situação infantil, ou seja, todas, mesmo as que não consideram a infância como uma "preparação" para a vida adulta, querem contribuir para que as crianças se transformem em pessoas adultas. Depreende-se daí que a infância, nas pedagogias contemporâneas, como já foi largamente demonstrado por muitos colegas, é um momento no transcurso da história de cada indivíduo, este também uma invenção histórica da modernidade. No entanto, não foram poucas as pedagogias da infância que, ao universalizar características de infâncias particulares, acabaram por expurgar de suas concepções de infância justamente os aspectos históricos que lhes davam substância.

INFÂNCIA E ADULTO

Desde pelo menos a década de 1960, quando P. Áries, historiador francês, publicou o seu hoje clássico livro *História social da criança e da família*, é impossível ficar indiferente à noção de que os nossos sentimentos acerca da infância são historicamente construídos. O que o historiador francês fez, e aquilo a que todos aqueles cientistas sociais que o sucederam na interrogação sobre a infância

deram continuidade foi constatar a existência de um amplo movimento cultural, que atravessa as sociedades ocidentais de alto a baixo nos últimos séculos, de afirmação da especificidade da infância e de nossos sentimentos em relação a ela. Na produção, ampliação e disseminação dessas representações, os serviços sociais organizados para atender a criança, entre eles os serviços escolares, tiveram (e têm) um papel fundamental.

No campo da educação, sobretudo a partir do *Emílio*, de Rousseau, o pensamento pedagógico impôs a necessidade de colocar a criança no centro das atenções escolares. Assim, de forma sistemática, a partir do século XIX os tratados de pedagogia e de educação foram unânimes em afirmar que uma boa prática pedagógica é aquela que consegue se deslocar do professor para o aluno, do ensino para a aprendizagem, do adulto para a criança.

Do ponto de vista da cultura ocidental de um modo geral, pode-se notar que houve uma defesa enfática da necessidade de separação entre adultos e crianças e de se estabelecerem espaços e tempos específicos para que as crianças fossem preparadas para a vida adulta. A escola é de longe o mais importante espaço-tempo em que as sociedades ocidentais acreditaram que tal preparação ocorreria. Retirar a criança do trabalho, da rua e, às vezes, da família e da vizinhança foi uma prática não raramente defendida como condição para uma boa formação (escolar) das crianças.

Nessa mesma perspectiva, não podemos nos esquecer que boa parte dos produtos e serviços culturais dirigidos às crianças, transformadas em vorazes consumidoras, reiteram a mensagem (publicitária?) de que a infância é o grande e melhor momento da nossa vida. Quem não se lembra do poema que diz: "Ai que saudade que tenho, da aurora de minha vida, de minha infância querida, que os anos não trazem mais"?

No entanto, do mesmo modo, não podemos nos esquecer que foi a partir dessa consciência produzida a respeito da especificidade da infância e de suas necessidades também específicas que foi construído, em boa parte do mundo ocidental um arcabouço jurídico de proteção e promoção dos direitos da criança.

Se esses aspectos são relativamente conhecidos e debatidos por todos nós que lidamos com a educação escolar, outro tão importante quanto eles não merece tanto a nossa atenção. Pouco nos perguntamos sobre o lugar de adulto

instituído para uma representação da infância como o momento idílico e para o ser humano. Se a infância é o tempo da brincadeira, das travessuras, da falta de responsabilidade, do lúdico, do *tudo de bom*, qual é o momento, a posição cultural do adulto?

Observamos que, assim como na cultura ocidental a infância foi produzida como momento idílico, a vida adulta foi produzida como momento *desgraçado* da experiência humana. É o momento do trabalho, da responsabilidade, do envelhecimento, da aproximação da morte. Ou seja, ao mesmo tempo que há hipervalorização do tempo da infância, há esvaziamento da vida adulta como o ápice, em todos os sentidos, da vida humana.

Entendemos, que não é por acaso que esses dois fenômenos se dão sob a égide da forma capitalista de produzir e reproduzir as condições de vida de boa parte da humanidade. Desse modo, não é possível esquecer que, na modernidade capitalista, o trabalho é realização pessoal para poucos, e que o tempo das brincadeiras, das festas e do lúdico, de uma forma geral, é quase sempre visto como um momento de descanso para se voltar ao trabalho estafante.

Acreditamos que, no âmbito da educação, urge retomar seriamente as lições de muitos que nos precederam e realizar uma dupla crítica: em primeiro lugar, às visões idealizadas da infância – a criança não é sempre é boazinha e nem sempre é fácil ou prazerosa a vida infantil. A psicologia e a psicanálise não cansam de nos chamar a atenção que ser criança, chegar a este mundo já organizado pelos adultos, é razão de muita angústia e sofrimento para as crianças e, mesmo, para os adolescentes e jovens. Muito mais angustiante é, então, quando elas não encontram adultos dispostos a conduzi-las para uma vida adulta saudável.

Em segundo lugar, é preciso fazer a crítica às maléficas consequências do esvaziamento do lugar do adulto para a humanidade como um todo. A filósofa Hanna Arendt já chamou a atenção para o fato de que um dos componentes da crise político-cultural da contemporaneidade parece estar localizado na recusa dos adultos em assumir a função de condutores das novas gerações.

Nada disso significa a defesa do retorno aos padrões de relações adulto-criança tal como ocorria no passado. Não significa também o esquecimento de que o período da infância, assim como o do adulto, deve ser pleno de sentido em si mesmo, e não como preparação para a vida adulta (no caso da criança) ou para

um incerto futuro, como vive boa parte de nós. Mas pode significar uma forma de dignificar a vida de crianças e adultos na medida em que possamos, de uma forma mais tranquila, assumir a responsabilidade de adultos diante das crianças e do mundo de um modo geral. E, sobretudo, possamos afirmar que a vida adulta, não por acaso a maior etapa da vida, deve e pode ser vivida com prazer, com alegria.

Talvez então possamos retomar a ideia de que brincar e ser feliz é algo fundamental para todo ser humano, e não apenas para as crianças. Quem sabe, assim poderemos convencer as nossas crianças de que vale a pena ser e se tornar adulto. Afinal, como convenceremos as nossas crianças a se tornar adultas de fato e de direito se reiteradamente dizemos para elas que o bom mesmo seria continuar como crianças? Não seria nossa dificuldade de apresentar a vida adulta como humanamente mais completa do que a infantil um indício para entender a dificuldade que mais e mais pessoas, inclusive pais e professores, têm de assumir a responsabilidade de conduzir as novas gerações?

Para concluir, gostaria de voltar ao começo: se nas fronteiras ou no interior da pedagogia a história pode contribuir para renovar nossas relações com a infância tornando-a mais ricas e saudável, uma das principais formas é, sem dúvida, reestabelecer que uma da "funções sociais" da história é justamente, problematizar a relação com o outro. Numa abordagem mais geral, a condição do discurso histórico é justamente a produção do passado, esse outro que atormenta o sono (e o sonho!) dos vivos! Mas nessa mesma direção o outro é também o que nos constitui e do qual somos herdeiros e continuadores.

Assim, não por acaso, um dos grandes problemas dos adultos, daqueles que se ocupam da pedagogia, é justamente lidar não apenas com as multiplicidades desses outro infantil e de suas inúmeras identidades, das quais nos falam a psicanálise, a antropologia, a psicologia, a sociologia, mas, às vezes, sobretudo, as dificuldades destes adultos de lidar com sua própria infância, não raramente povoadas de fantasmas e esqueletos no armário!

Parece-me que a possibilidade de que a pedagogia, com ou sem fronteiras, possa superar as várias dicotomias a partir das quais o pensamento pedagógico contemporâneo se estabeleceu – adulto x criança, ensino x aprendizagem, professor x alunos, meninos x meninas – e ajudar na constituição de adultos saudáveis e felizes, está em conseguirmos, por um lado, que as crianças vivam sua infância

e sejam reconhecidas como sujeitos em sua alteridade e, por outro, que os adultos assumam a responsabilidade que lhes cabe.

Sei que esta questão pressupõe um movimento aparentemente contraditório dos adultos/educadores: é preciso que reconhecer na criança um outro em sua especificidade e, que reconhecer também que o processo educativo tem como objetivo que ela venha ocupar o lugar sociocultural de adultos que somos. Ou seja, no plano intergeracional um dos papéis dos adultos educadores é agir para que as crianças se constituam como novos adultos (e educadores), mas é preciso também fazê-lo de tal forma que, no plano intersubjetivo, se considere a alteridade desse outro que queremos educar.

Tal consideração leva-nos ao último aspecto que eu gostaria de sublinha aqui, de sublinhar: a ação da criança no processo de sua própria educação e da educação dos adultos. Por mais que a pedagogia tenha sempre se voltado para a escolarização das crianças e para as crianças escolarizadas, e não raramente tenha combatido outras formas de educação da infância, nenhum pedagogo de bom senso jamais esqueceu que as crianças são sujeitos que agem no mundo, interpretando e interpelando-o. Ou seja, uma das formas de as crianças estarem-no-mundo é produzir sentido sobre a sua própria experiência e à daqueles que a cercam. É evidente também que boa parte do discurso pedagógico se ocupou, ao longo da história da escolarização, em produzir as justificativas e condições para excluir da normalidade pedagógica toda e qualquer recusa infantil em se submeter aos padrões impostos pelos adultos.

Se há uma contribuição fundamental da chamada sociologia da infância para a história e a pedagogia, é aquela que sublinha a ação das crianças na produção do mundo e da cultura e, ao fazê-lo, desnuda os discursos pedagógicos que enfatizam essa ação apenas como condição do estabelecimento pedagogias não diretivas que apenas camuflam a direção já estabelecida pelos adultos. Ou seja, penso que estamos num momento em que nas próprias fronteiras da pedagogia e da história os novos conhecimentos e sensibilidades produzidos sobre a infância tornam possíveis pedagogias da infância em que a criança seja reconhecida como alguém que também se autoinstitui num mundo povoado de pessoas – as quais são continuamente classificadas como adultas ou crianças, ou adolescentes, ou jovens ou homens, ou mulheres ou negros ou brancos, ou índios, cruzeirenses ou atleticanos, gremistas ou colorados – dentre outras possibilidades.

Ou seja, as crianças "praticam" um (praticam num) mundo povoado por pessoas que as antecederam ou que a sucederam no tempo, as quais são objeto de sua atenção e ação. Dizendo de outra forma: não podemos esquecer que as crianças são educadoras de si e de seus pares e dos adultos que as cercam. Isso que é óbvio hoje nem sempre foi assim percebido na história da infância e da educação, e é, ainda hoje, uma grande interrogação para boa parte dos nossos estudos históricos sobre a infância. Mesmo na história da educação marcadamente escolar que temos, são poucos os estudos que acentuam a ação das crianças no processo de escolarização e, menos ainda, aqueles que buscam captar as formas como as crianças educam os próprios adultos.

Aqui vale uma observação sobre o levantamento que estamos fazendo para o GT Educação Infantil: Programas de Pós-Graduação há que em nenhum projeto de pesquisa dos professores aparece a palavra criança ou infância!!!

Talvez essa seja uma das fronteiras que a pedagogia mais tenha dificuldade de ultrapassar porque, para fazer isso, os adultos/educadores precisariam se indagar sobre as próprias condições que possibilitam o discurso da educação: o "esquecimento" da experiência infantil e a crença na potência da racionalidade adulta. Ousaremos pensar, na educação das crianças, que já fomos crianças?

A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: A NECESSIDADE DE NOVOS CONSENSOS[15]

Não há dúvida de que existe hoje, na sociedade brasileira um consenso sobre a baixa qualidade da escola pública, dimensionada por critérios internos ou externos ao sistema escolar. As tentativas recentes de melhorá-la e a acentuada melhoria em certas variáveis da cultura escolar, da qualidade dos livros didáticos, por exemplo, ainda não se fizeram sentir no conjunto do sistema. Felizmente hoje a qualidade da escola pública é uma questão que preocupa os governos nos níveis acadêmicos, profissionais da mídia e a população de um modo geral.

Se há consenso quanto ao diagnóstico sobre a situação atual, o mesmo não ocorre com as explicações sobre como chegamos a essa situação nem quanto as possíveis saídas para o problema. Neste texto proponho uma discussão sobre estes dois aspectos na expectativa de que coletivamente possamos avançar na produção de novos consensos de nos permitam atuar de forma coletiva na mesma direção.

Em muitos dos diagnósticos para a chamada "queda de qualidade da escola pública" no Brasil está presente, quase sempre, a ideia de que piorou à medida que os mais pobres tiveram acesso a ela. Isso é apenas parte da verdade. Em primeiro lugar, porque a escola pública que existia no Brasil antes da massificação do ensino já era uma escola em que, de 100 crianças que entravam apenas 50 ou 60 passavam na primeira série e, sobretudo, apenas 12 ou 14 chegavam à 4ª série primária. Era, portanto, uma escola de qualidade para muito poucos. Para a maioria, era uma escola de péssima qualidade. Em segundo lugar, e isso me parece mais importante, é preciso observar que, enquanto os países europeus e os EUA – que

[15] Publicado no *JC e-mail* em 12 abr. 2010.

também hoje discutem a baixa qualidade de suas escolas – levaram um século ou mais para massificar a escola, no Brasil, de fato, ela ocorreu em pouco mais de 30 anos.

A acelerada e necessária democratização da escola pública em finais do século XX tem fortes impactos no sistema como um todo e é de intenso significado para a qualidade da escola. Mas não apenas porque entraram os mais pobres, mas sobretudo porque isso significa que hoje temos pouca experiência no trato com as dificuldade daí advindas, tais como formação de professores, currículos adequados, condições de financiamentou, entre outros fatores.

Mas é sobretudo do ponto de vista cultural que a rápida expansão se faz sentir. Sabemos que a cultura escolar elaborada nos dois últimos séculos, por um lado, buscou convencer o conjunto da população de que a escola era o melhor lugar para a socialização das novas gerações e, por outro lado, tornou fundamental que a família participasse ativamente do acompanhamento escolar de seus filhos. Mas com a complexificação da escola, dos conhecimentos escolares e dos conhecimentos sobre a infância, para que os pais se relacionem de forma positiva com a escola, é necessário que detenham um conjunto de conhecimentos e experiências aprendidas justamente na escola. Assim, conhecer a "maquinaria escolar" passou a ser cada vez mais importante para influir na escola e acompanhar a escolarização dos filhos. Não podemos desconhecer esse fato, pois é impossível pensar em escola de qualidade sem que as famílias estejam interessadas e engajadas na discussão acerca da qualidade que lhes interessa.

O que ocorre hoje no Brasil? Com a rápida expansão da escola, muitos dos país de nossas crianças que estão na escola não passaram pela escola ou, no mais das vezes, tiveram uma rápida experiência escolar. Assim, se as camadas populares não são politicamente inaptas para a discussão sobre os rumos da escola, a falta de conhecimento e experiência escolares dificulta muito um acompanhamento sistemático do escolarização de seus filhos e, sobretudo, uma discussão mais aprofundada sobre as características de uma escola de qualidade.

Mas é evidente que um diagnóstico sobre as raízes da baixa qualidade da escola pública não pode parar por aqui. Outro elemento de relevância (esse sim, quase sempre ausente dos diagnósticos), é o impacto que teve na qualidade da escola pública o fato de a classe média ter abandonado a escola pública no Brasil.

Em primeiro lugar, o impacto é grande porque é a classe média que poderia, com mais propriedade, discutir as características de uma educação de qualidade, pois é ela que detém os códigos escolares necessários para tal. Em segundo lugar, ao abandonar a escola pública, a classe média – ou seja, os profissionais liberais, os acadêmicos, os profissionais da mídia – passou a discutir a qualidade da educação dos FILHOS DOS OUTROS, pois os seus filhos estavam (e estão) na escola privada. O engajamento na defesa de uma boa escolar para os OUTROS é muito diferente do engajamento para a melhoria da escola para os MEUS FILHOS. Em terceiro lugar, houve o reforço da estrutura social e cultural brasileira, em que os NOSSOS FILHOS não podem nem precisam conviver com os FILHOS DOS OUTROS, como se fosse possível construir, a partir dessa assertiva, uma sociedade mais democrática e menos desigual. Por último, o fato de a classe média ter abandonado a escola pública trouxe como consequência o desvio de razoável volume de recursos públicos e privados para o custeio da escola privada, deixando, portanto, não só de ser dirigido à escola publica, mas também à compra de outros produtos culturais de relevância para a formação: livros, teatro, cinema, por exemplo. Talvez sobre isso pudéssemos pensar que uma escola de qualidade somente será possível se for uma escola de convivência, e não de separação, UMA ESCOLA DE TODOS NÓS e onde não houvesse nesse aspecto em particular um NÓS e os OUTROS.

É preciso levar avante os nossos próprios diagnósticos e perguntar: é possível fazer educação de massa de qualidade em um país que detém os piores índices de distribuição de renda do mundo? Embora a resposta não seja de todo negativa, não podemos, negligenciar o fato de que a escola não atua num vazio social ou cultural. Por mais que isso esteja posto, é preciso repetir que qualquer defesa de uma escola de qualidade para as populações mais pobres do País não pode esquecer que a qualidade da escola somente passa a ser um problema para os próprios sujeitos na medida em que eles não estão afogados – ou se afogando – em outras preocupações mais importantes, como comida, casa e trabalho. Não podemos esquecer que é difícil pensar em escola de qualidade para todos numa sociedade tão desigual como a nossa.

Rever os nossos consensos reafirmando ou revendo diagnósticos e premissas, é, pois, de fundamental importância para uma ação coletiva na área. Por isso,

é preciso discutirmos, por exemplo, se a ideia de que a escola assegura melhores empregos é ainda sustentada na realidade do mundo do trabalho e se é hoje justificativa o bastante para a frequência à escola. É preciso considerar, em nossas propostas, que a escola somente será de qualidade se houver um efetivo engajamento não apenas dos pais e da sociedade como um todo, mas dos próprios alunos: sem alunos interessados não há escola de qualidade.

Aqui, finalmente, é preciso atentar para o fato de que quase sempre que falamos nos interesses dos alunos, acionamos a tecla da formação de professores e da reforma curricular. Talvez devêssemos antes perguntar: por que todo governante gosta de fazer reforma curricular e realizar cursos de formação de professores? Simplesmente porque são as ações mais baratas e fáceis de fazer. Na verdade, em se tratando da proposição de uma escola de qualidade, deveríamos sempre desconfiar de toda ação que enfatize a formação de professores e a reforma curricular sem que sejam antecedidas de uma efetiva melhoria salarial e das condições de trabalho do professorado. É preciso considerar que, em boa parte, os professores não fazem mais e melhor pela escola pública porque isso é humanamente impossível nas condições em que trabalham e vivem. Além do mais, não podemos esquecer que é impossível fazer escola de qualidade sem professor interessado.

Todavia A QUESTÃO que devermos enfrenta é esta: em que medida a sociedade brasileira como um todo está disposta a arcar com os custos de uma efetiva melhoria salarial e das condições de trabalho do professorado da escola pública? Em que medida as classes médias estão dispostas a recuperar a ideia e o projeto de uma escola pública para TODOS NÓS e não apenas para os OUTROS? Isso é importante porque também é impossível fazer uma escola de qualidade se a sociedade como um todo não estiver interessada e disposta a arcar com os custos desse empreendimento.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: RETOMANDO O DEBATE[16]

A comunidade científica brasileira tem buscado interferir cada vez mais nas políticas educacionais voltadas para a escola básica, seja por estar convencida da importância da educação para o desenvolvimento econômico e social, seja por perceber a centralidade da qualidade da escola pública para a própria expansão e sustentação do desenvolvimento científico e tecnológico nacional. Esse é um fato relativamente novo e de significado fundamental para a elevação da qualidade desse nível da educação pública brasileira.

Na busca da construção de uma escola pública de qualidade para todos – e não apenas para os "filhos dos outros" – uma das principais estratégias indicadas por todos os sujeitos que, individualmente e/ou em grupo, intervêm no debate é a necessidade de uma boa formação de professores. Esse não é, no entanto, um consenso novo: pelo menos desde a década de 1830, no interior de um intenso debate sobre a necessidade de expandir a escolarização no Brasil, a formação dos professores vem sendo colocada como um entrave à qualidade da escola. Não por acaso, exatamente nesse momento foram criadas no Brasil as primeiras escolas normais. Desde então, as reformas educacionais têm enfatizado a formação de professores, os métodos de ensino e o currículo como elementos-chave para a melhoria da qualidade da escola.

Se o consenso a esse respeito existe há tanto tempo, por que o problema persiste e aparece com tamanha força em todos os nossos diagnósticos sobre as dificuldades e possibilidades de fazer da escola pública brasileira uma escola de

16 Texto publicado no *JC e-mail 4326*, 19 ago. 2011.

qualidade? Sei que o problema é amplo e sobre ele muito já se discutiu e produziu. No entanto, gostaria de chamar a atenção para alguns aspectos que, no mais das vezes, têm sido esquecidos.

Inicialmente, cumpre lembrar que entre as estratégias para fazer uma escola de qualidade, a formação de professores, *per si*, é uma das mais baratas. Ela está, por exemplo, em termos de necessidade de investimento financeiro, muito aquém dos gastos necessários com a carreira docente, aí incluído o salário, e com a construção de prédios adequados ao ensino, como se defende desde o século XIX. Soma-se a isso o fato de que hoje a política de formação de professores conta com uma ampla e tradicional rede de instituições a ela dedicada, à qual, continuamente conectada às modernas tecnologias de comunicação e informação, lhe dão uma abrangência e uma capilaridade fenomenais a essa política.

Assim, se não é pelo seu impacto financeiro nas contas públicas nem pela ausência de instituições e tecnologia a ela relacionadas que deixamos de avançar e resolver a questão da formação de professores, quais são as outras variáveis que estamos negligenciando?

Em primeiro lugar, é preciso continuar repetindo: não é possível ter uma política de formação de professores que seja efetiva em relação à melhoria da qualidade da escola se essa política não estiver articulada a uma política de carreira e de melhoria das condições de trabalho e de salário. Os gastos com a carreira docente para torná-la atrativa e recompensadora representam de longe o principal investimento com esse serviço público em todo o mundo. Talvez isso ajude a explicar, por exemplo, por que os municípios e estados brasileiros preferem investir – discursiva e financeiramente – em formação de professores e na reforma dos currículos e negligenciam terminantemente os aspectos relacionados à carreira e às condições de trabalho docente! Em contraposição, alguém tem dúvida de que a inegável qualidade da universidade pública no Brasil, responsabilidade direta do poder central desde o século XIX, é profundamente devedora da carreira e de boas condições de trabalho dos docentes dessas instituições? Se assim é quando analisamos o ensino superior, por que seria diferente para os professores da escola básica? De olho na história, podemos afirmar que as políticas de formação não terão impactos significativos enquanto os professores não tiverem asseguradas as condições de trabalho, a carreira e os salários decentes e não mais precisarem, por

exemplo, sair de uma escola para outra para cumprir jornadas duplas ou triplas de trabalho diário.

Em segundo lugar, nós, vinculados ao ensino superior público e às políticas de ciência e tecnologia e, muitas vezes, a departamentos e programas de pós-graduação que, de algum modo se relacionam com a formação de professores para a educação básica, temos que ter a coragem de encarar certos aspectos incômodos de nossa realidade e políticas educacionais no Brasil. É muito comum, por exemplo, expressarmos a necessidade da formação de professores e nela depositarmos muitas esperanças no que se refere à elevação da qualidade da escola básica e, ao mesmo tempo, acharmos que nada temos a ver com a suas condições de trabalho e carreira. Temos demonstrado não nos incomodarmos que nosso salário seja até dez vezes mais do que os salários médios dos professores da escola básica e que o Estado que nos paga, para mantermos a universidade gratuita de qualidade para alguns poucos, pague um salário tão ruim para aqueles que mantêm a escola pública para a maioria. Os professores das faculdades de medicina, por exemplo, não parecem tão desinteressados pela sorte de seus colegas que trabalham nos serviços públicos de saúde. Por que será?

Em terceiro lugar, penso que é preciso fazermos uma (auto)crítica em relação à forma como nossas culturas universitária e acadêmica vêm tradicionalmente incorporando a formação de professores. De modo geral os diversos departamentos de nossas universidades consideram a formação de professores uma atividade menor e atribuem aos professores muito jovens ou àqueles considerados não tão bons para competir "cientificamente" em suas áreas segundo os modos de consagração científica a "inglória" tarefa. No melhor dos casos, os assim chamados "bons cientistas" a ela se dedicam considerando que uma boa prática docente decorre de uma "sólida" formação científica e acadêmica dada nos moldes da formação de um "bom cientista". Desse modo, em boa parte de nossos melhores departamentos, considera-se que o bom aluno deveria escolher o bacharelado e que, supostamente, quem escolhe a licenciatura não tem boa capacidade intelectual para "enfrentar" o bacharelado.

A superação dessa visão preconceituosa em relação aos professores da escola básica e de seus formadores, condição para ação integrada da universidade brasileira na área da formação docente, somente terá lugar se houver um

reconhecimento de todos de que tão complexo quanto produzir conhecimento novos por meio da atividade científica sistemática é a transmissão. Para sermos mais precisos, a criação de condições para uma efetiva aprendizagem desses mesmos conhecimentos por TODAS as crianças, adolescentes e jovens que frequentam a escola básica – e não apenas para os melhores, previamente selecionados, que frequentam nossas melhores escolas vai depender disso. Ou, dizendo de outra forma, se é certo que só se ensina de forma sistemática e consciente aquilo que se sabe, também é certo que ensinar a TODOS requer o estudos sistemático do sujeito que aprende, das condições de ensino-aprendizagem e da complexa rede de sentidos e significados culturais que favorecem e/ou dificultam o acesso dos distintos sujeitos aos conhecimentos escolares.

Assim, parafraseando Boaventura Souza Santos, para superarmos a situação de "desperdício da experiência" em que estamos hoje, é preciso uma apropriação do "conhecimento prudente" que se produz na universidade – pois que existe, sim – para uma "formação decente" dos professores. E esse conhecimento vem demonstrando sistematicamente que saber e ensinar nem sempre constituem as duas faces de uma mesma moeda nas escolas básicas brasileiras!

3ª parte

Pesquisa

A ARBITRAGEM DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: A EDITORAÇÃO[17]

Eu gostaria de iniciar dizendo do lugar de onde falo. Atuando numa Universidade Federal, acabo, como a maioria de vocês, acumulando as atividades de pesquisa, de docência, de administração universitária e de editoração de periódico. Mas sou também pesquisador de história da educação, produtor e consumidor de estudos sobre periódicos em educação e dos próprios periódicos que hoje circulam na área.

É a partir desse amálgama de atividades e das sensibilidade aí construídas que falo, e é a experiência de editar uma revista, um periódico que quero compartilhar. Não que ache que ela seja exemplar, mas porque sendo tão comum pode nos indicar elementos para pensarmos nossas práticas e, sobretudo, o lugar de onde fazemos revistas e, por que não, educação.

COMO QUE SINTO E O QUE VEJO ENQUANTO EDITOR DE UMA REVISTA?

Em primeiro, lugar sinto que é preciso considerar que, se, por um lado, as nossas revistas refletem a nossa área, no que nela há de bom e de ruim, por outro lado, é preciso considerar também que nem sempre os movimentos da área equivalem, coadunam como os momentos e movimentos da editoração. Podemos ver que há hoje um grande movimento de afirmação do caráter científico e

[17] Publicado em BUENO, B. O.; CARVALHO, Marília P. de; AQUINO, Júlio R. G. (Orgs.). *Política de publicação científica no Brasil hoje*. 1. ed. São Paulo: Faculdade de Educação, 2002.

acadêmico dos periódicos da área. Por exemplo, quase sempre por um suposto (mais ou menos compartilhado, dependendo do caso) nível ou qualidade dos periódicos nos quais escrevemos é que somos avaliados e temos nossos projetos de pesquisa apoiados ou não. No entanto, como sabemos, não publicamos, ou não deveríamos, publicar apenas para os pares: parcela das mais significativas de nossos interlocutores é constituída, por exemplo, por professores da escola fundamental.

Nessa mesma direção, seria interessante pensar que nossos periódicos não apenas *refletem* nossa área: eles a constituem. Daí, mais uma vez, a sua singular importância. Podemos perguntar: que educação dando a ver, para nossos pares e demais interlocutores, portanto que educação estamos construindo? Quais os temas prioritários? Quais temas não aparecem? Que políticas temos adotado para dar visibilidade àqueles temas importantes para a prática educativa mas que continuam na sombra do mercado editorial? Quais as relações temos vislumbrado entre as políticas editoriais e políticas educacionais?

Em segundo lugar, nossas revistas padecem de profissionalismo. Na verdade, toda a cadeia é muito mais informar beirando o amadorismo do que profissional. Quanto de nós não fomos alçados como editores sem nunca termos discutidos (e muitos menos aprendido) o que significa isso?

A falta de profissionalismo atinge toda a cadeia, o autor, passando por toda a parte de editoração, até a distribuição, como já foi observado em outro momento deste seminário. Como componentes desse fenômeno temo, entre outros aspectos:

- Os autores pouco se informam sobre os perfis e os projetos editoriais dos periódicos para os quais enviam artigos;
- As secretarias das revistas são ocupadas, via de regra (quando a temos), por pessoas pouco afeitas às lides acadêmicas;
- Os editores e equipes editoriais pouco tempo têm para definir conjuntamente o projeto editorial que estão abraçando ou praticando;
- Os conselhos editoriais pouco aconselham e, no mais das vezes, mais e mais emitem pareceres;
- A distribuição fica a cargo, de novo, da boa vontade de nossos "amigos" livreiros ou do esforço descomunal de nossos bibliotecário, isso quando boa parte da tiragem não fica estocada nos já exíguos espaços de nossas faculdades.

Esse é um retrato impressionista e pessimista de nossa realidade? Creio que sim. No entanto, ele reflete, em boa parte, a realidade vivida por boa parte de nós. Não há dúvida de que a falta da proposta editorial da maioria de nossos periódicos acaba por refletir a forma como os autores, nossos colegas, lidam com eles. Ou, dizendo de outra forma, porque nossas propostas editoriais não estão claras, explícitas, os autores tendem a ter com nossas revistas uma relação com baixo nível de comprometimento acadêmico. A baixa qualidade de parte significativa dos textos que recebemos não refletiria também, a forma como a área nos enxerga e reflete sobre si mesma?

Isso me faz lembrar uma discussão das mais sérias para nós que trabalhamos na área: a relação entre as mudanças pelas quais passa a área, muitas delas guardando uma relação direta com os processos de avaliação e as estruturas de editoração.

Inicio com uma reflexão feita pela professora Lucília Machado, da minha faculdade. Ao avaliarmos a greve dos funcionários e suas repercussões sobre o cotidiano universitário, ela chamava a atenção para o seguinte: as instituições e agências de fomento, e até as universidades, têm incentivado, quando não imposto de maneira mais ou menos explícita, a necessidade de trabalho coletivo, da organização dos grupos de pesquisa, etc. No entanto, ao promover a avaliação da chamada produtividade, pouco ou nada levam em conta o coletivo, e a avaliação acaba recaindo sobre o desempenho individual.

Pois bem, o que isso tem a ver com a editoração? Nosso grupo se dedicou a essa questão ontem. É o seguinte: a impressão, a sensação que temos é que, quanto mais as publicações se tornam importantes, mais e mais nossas estruturas mostram-se obsoletas e ultrapassadas.

Entre outros motivos, a facilidade de publicar livros advinda da editoração eletrônica e dos novos mecanismos de impressão, tem feito com que paulatinamente se vá considerando a publicação arbitrada (em periódicos nacionais e internacionais com *referees* qualificados*)* como critério fundamental de avaliação da produção acadêmica. Tal movimento já há muito consolidado em outras áreas, apenas recentemente vem se impondo com peculiaridades à nossa. No entanto, tal elemento, ao mesmo tempo que contribui para elevar a importância de nossos periódicos, vem demonstrar o quanto temos ainda que avançar na produção de estruturas adequadas de editoração.

A falta de estrutura acaba por comprometer algumas vezes o coração do processo de editoração: a arbitragem. Observamos, em primeiro lugar, que é muito comum uma demora excessiva no processo de análise e julgamento dos textos submetidos à apreciação de nossas revistas. Muitas vezes, os autores esperam meses para receber uma posição sobre seus artigos. Além disso, outro fato não muito agradável mas bastante comum ainda hoje é a produção de pareceres muito pouco circunstanciados sobre os textos analisados. Penso que em parte isso se deve ao fato de sendo nossa área de ampla complexidade e de fronteiras de muito difícil delimitação, termos de lançar mão de consultores *ad hoc* numa proporção muito acima do aceitável.

Evidentemente, essa processualística envolve não apenas questões administrativas ou acadêmicas, mas também questões éticas de muita importância. Nesse processo acabamos por tratar mal os nossos próprios colegas, e por ver comprometida a qualidade de nossa relação com os autores e com os próprios leitores, uma vez que a própria arbitragem fica comprometida.

Finalmente eu gostaria de dizer algo sobre o perfil das publicações e a amplitude da nossa área, a educação. Eu falava anteriormente do quanto a nossa área é complexa; mas sabemos que ela é também muito ampla, abrangendo uma multiplicidade de subáreas e de profissionais, talvez como nenhuma outra. Qual o significado disso para nós, editores? Em primeiro lugar, acredito que isso impõe, de imediato, a pergunta: para quem publicamos? Essa é uma pergunta que, com certeza, cada um de nós, cada uma de nossas revistas tem que se fazer. O simples fato de estar na área de educação não garante, por princípio, a identidade nem o perfil de um periódico. Desse ponto de vista, falar de periódico de educação é situar-se num plano de generalidade muito grande.

Em segundo lugar, caberia perguntar sobre o impacto do elevado número de publicações acadêmicas numa política de qualificação dos periódicos da área. Haveria, na área de educação, autores o suficiente para produzir textos de reconhecida qualidade acadêmica para os mais de 200 periódicos existentes? Uma resposta negativa a essa pergunta deveria, penso eu, levar-nos a refletir sobre a possibilidade e a necessidade de que a definição do perfil de nossas publicações leve em conta o atendimento de uma público demasiadamente diversificado e com expectativas e competências de leitura também diversificadas. Dizendo de

outro modo, não é possível definir perfis de qualidade para nossas publicações levando em conta apenas o atendimento das necessidades de nossos pares. Isso poderia significar, por exemplo, que em nossa área os veículos de divulgação deveriam ter um tratamento diferenciado mas não subalterno quando comparados aos periódicos acadêmicos.

Em nossa área, a relevância social dos textos de divulgação não recebem ainda o reconhecimento acadêmico a que têm direito. Uma mudança nesse aspecto poderia fazer com novas revistas, inclusive universitárias, aparecessem e se firmassem em nossa área, possibilitando o atendimento de uma demanda potencial muito elevada e em constante crescimento.

DEZ TESES SOBRE AS DIFICULDADES PARA FAZER TEORIA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL[18]

1ª Todos sabemos a importância das universidades públicas e, entre delas, dos programas de pós-gGraduação na pesquisa em educação no Brasil. Há também, quase sempre, uma avaliação muito positiva da pós-graduação como modo de institucionalização da pesquisa científica no País. No entanto, poucas vezes discutimos de forma aprofundada os problemas trazidos por esse modelo de institucionalização da pesquisa no qual os pesquisadores são também os responsáveis pelo ensino de graduação, pela administração e pela realização de trabalhos de extensão. Nesse modelo, a alta e contínua sobrecarga de trabalho de docência, administração e extensão a que os pesquisadores em educação estão submetidos é um entrave estrutural à produção de teorias educacionais no Brasil. Talvez devêssemos discutir mais detidamente esse modelo bem como alternativas de saída da sobrecarga que não passem somente pela reivindicação de mais professores, pois os que entrarem correm o risco de acabar sobrecarregados como os que hoje já estão na universidade.

2ª Em decorrência do modelo de institucionalização da pesquisa, mas não apenas dele, como veremos, os pesquisadores têm pouco tempo para se dedicar à pesquisa. No entanto, sabemos que a produção de teorias exige um tempo livre para o amadurecimento da reflexão e, como numa oficina, para o refinamento dos instrumentos básicos que utilizamos para dar a ver/ler a nossa produção intelectual: o texto. Os nossos textos estão ficando cada vez mais pobres do ponto

[18] Publicado na Revista *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense (UFF), n. 4, 2006.

de vista não apenas teórico, mas também linguístico, o que equivale a um duplo ataque ao coração da produção teórica de qualidade.

3ª Impactados pela falta de tempo, e em decorrência disso, os pesquisadores passam a sentir a falta de tempo também para sua própria formação. Se a produção teórica exige o domínio do ofício, a maestria, ou seja, exige certa dose de erudição, quer dizer, não basta ao pesquisador dominar as teorias e instrumentos necessários à investigação em sua própria área, é também necessário o conhecimento de outros domínios afins e, no limite, o tempo livre necessário para o passeio pelas mais diversas áreas da produção humana. Estamos assistindo hoje à formação de um círculo vicioso em que pesquisadores com baixo nível de formação formam novos pesquisadores que também se especializam muito cedo, antes mesmo de adquirir os elementos teórico-metodológicos necessários à produção teórica autônoma. A diminuição do tempo médio de titulação nos mestrados e doutorados no País, bem como o aumento da pressão para que os alunos publiquem cada vez mais, em nada contribuem para ao enfrentamento desse problema. Ao contrário, o agrava.

4ª A formação deficiente, aliada a uma tradição bastante acentuada entre nós de fazer tábula rasa do nosso passado científico, acaba por produzir um pesquisador que tem grandes dificuldades de dar continuidade às tradições de pesquisa constituídas em sua respectiva área. Não tendo se apropriado das tradições, ou seja, da história que o precedeu e ancorado em uma tradição que lhe assegura que o verdadeiro pesquisador é aquele que rompe com o anterior e propõe "novas abordagens", nossos pesquisadores estão cada vez mais inaugurando o novo sem ter passado pelo velho. No Brasil, o esquecimento das tradições de pesquisa é regra, e isso acarreta a falta de diálogo com os que nos precederam e, no mais das vezes, uma apropriação incipiente dos autores clássicos, sobretudo dos autores brasileiros. Não havendo continuidade, a produção teórica em educação encontra dificuldades de se estabelecer como uma maneira criativa e profunda para pensar o Brasil.

5ª Há que assinalar, no entanto, que o esquecimento dos clássicos das diversas áreas, se faz acompanhar por uma apropriação incipiente e pragmática de autores estrangeiros. A subserviência ao outro (estrangeiros) demonstrada pelo esquecimento do nós (brasileiros) implica quase sempre a dificuldade em *pensar com* e a incapacidade de discutir os fundamentos das produções com as quais se

trabalha. Não raras vezes, esquecemos que o que faz a diferença em relação à produção dos bons autores estrangeiros nas diversas áreas é a capacidade (e necessidade) que têm em estabelecer/produzir vínculos – seja positivo, seja negativo – de sua produção com uma tradição de pesquisa em seu país e atuar de modo a inovar sem, no entanto, refutar o diálogo aprofundado com ela. Essa subserviência é reforçada pela nossa aceitação em entrar e sustentar "parcerias" acadêmicas com centros de pesquisa no exterior, em que as relações são claramente desiguais e, portanto, nas quais a produção teórica dos "outros" é realimentada pela "aplicação" de suas teorias por pesquisadores brasileiros.

6ª Porque não assumimos as nossas tradições e por não fazer delas o ponto de partida para nossas novas interrogações, também temos dificuldade de cultivar hábitos próprios ao debate de um campo acadêmico amadurecido. Os poucos debates acadêmicos existentes, não raras vezes se deslocam para o plano pessoal, e há dificuldade de entender que a produção teórica somente é possível com as dúvidas e os questionamentos interpostos pelo outro. Desdobramento desse fator, é nossa dificuldade em fazer com que a arbitragem científica, ou relativa a periódicos, ou agência de fomento, seja vista como um momento importante de diálogo fecundo em direção a construções teóricas mais refinadas. Os nossos pareceres, via de regra, são burocráticos e não contribuem para a instalação de um clima acadêmico cooperativo entre pares.

7ª O esquecimento das tradições, por sua vez, parece ser reforçado pelo modelo de organização da pesquisa no País. São muito recentes a constituição de grupos e a organização de programas de pesquisa que articulem vários projetos. Ainda é regra, mesmo em grupos de pesquisa, a realização de projetos isolados de pesquisa, os quais têm, em geral, curto alcance teórico e são desenvolvidos no curto prazo. A dificuldade que temos em trabalhar junto relaciona-se tanto à dificuldade dos mais novos em estabelecer e reconhecer a autoridade acadêmica dos pesquisadores mais experientes, quanto com uma ausência de disposição deles em assumir os encargos de coordenar o trabalho dos colegas mais novos. Se a produção teórica de referência exige tempo para amadurecimento, que só vem com o acúmulo de dados e de reflexões produzidos no transcurso das investigações e no debate aprofundado com os pares, o trabalho isolado, em quase todos os domínios, parece conspirar contra a produção teórica de qualidade.

8ª A dificuldade em estabelecer programas de pesquisa é agravada pelos próprios modelos de financiamento da pesquisa no Brasil. Raramente as agências de fomento estabelecem programas, sobretudo nas áreas das ciências humanas e sociais, que contemplem a necessidade de realização de pesquisas em longo prazo. O tempo e a energia gastos na constante disputa por parcos recursos e, no mais das vezes, a ausência de recursos, produz desconforto no pesquisador. No entanto, mais grave ainda é que as condições estruturais para a realização de uma carreira de pesquisador, entre elas, salário digno e bibliotecas atualizadas, não estão garantidas por nossas instituições. Isso faz com que boa parte dos pesquisadores tenha que desviar o tempo que seria dedicado à pesquisa e à produção de conhecimentos para a realização de atividades que lhes garantam o próprio sustento e, muitas vezes, a realização de suas investigações.

9ª Todos esses fatores são agravados e de certa forma realimentados pelos modelos de avaliação da produção científica que vêm sendo adotados pelas agências estatais de fomento ou de gestão dos sistemas de ensino e pesquisa do País. É sabido que tais modelos não primam pela valorização da qualidade, da originalidade e da relevância social da produção, o que acaba por reforçar a ideia do "publique ou pereça", ideia essa que encobre o fato de que o perecimento pode estar contraditoriamente aliado a uma exacerbação da produção. Longe de avaliar a qualidade da produção, nossos critérios e processos avaliativos acabam por legitimar a ampliação do sistema público superior de ensino e pesquisa e de aumento da produtividade dos pesquisadores por meio de uma política perversa, baseada simultaneamente na diminuição relativa das verbas na intensificação do trabalho dos professores/pesquisadores.

10ª O alardeado crescimento das pesquisas no Brasil, a celebrada criatividade dos pesquisadores brasileiros em trabalhar com parcos recursos e a qualidade de nossa pós-graduação, lócus fundamental de formação do pesquisador e de realização das pesquisas, acabam por encobrir um grande voluntarismo, um preocupante adoecimento e um crescente desencantamento dos pesquisadores, sobretudo dos mais novos. Esses fatores que comprometem a qualidade da pesquisa e colocam em xeque a nossa capacidade de produzir teorias, de pensar o Brasil e de dialogar de igual para igual com os nossos colegas do mundo inteiro. Mais do que isso: o voluntarismo, o adoecimento e o desencantamento são

sintomas da situação estrutural da produção científica em educação no Brasil, situação que longe está de ser resolvida por ações pontuais e sem a ampliação do debate dos pesquisadores com a sociedade brasileira – e não apenas com o Estado – pois é aquela, mais do que este, afinal, quem tem que decidir que parcela da renda nacional quer atribuir para a manutenção, renovação e ampliação da comunidade cientifica brasileira. No entanto, aqui também é preciso ficarmos atentos, pois se o aumento das verbas para a área é imprescindível, ele não é, porém, suficiente para mudar, por si só, certos padrões culturais que dificultam a produção de teorias em educação no País.

O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL: A QUESTÃO DA EXPANSÃO E DA QUALIDADE[19]

A SITUAÇÃO ATUAL

Há unanimidade em apontar o atual quadro do ensino superior público brasileiro como muito aquém das necessidades postas pela sociedade como um todo e sobretudo da crescente reivindicação dos setores mais pobres da população. Não apenas estamos muito aquém dos chamados países desenvolvidos, mas também no que se refere ao atendimento público, aquém de vários países muitos mais pobres do que o Brasil.

PROPOSTAS DE EXPANSÃO (AÇÕES AFIRMATIVAS, CRIAÇÃO DE VAGAS NOTURNAS, EXPANSÃO DOS CAMPINGS EXISTENTES, CRIAÇÃO DE NOVAS UNIDADES)

Diante de um quadro de expansão da escolarização básica da população, de crescente reivindicação de setores organizados, de demandas postas pelo desenvolvimento econômico e social, nos últimos anos várias são as propostas de expansão do ensino superior público no Brasil. Tanto oficiais quanto ligadas a movimentos sociais organizados, tais propostas trazem para o centro da discussão a necessidade de que o Estado, e não mais a iniciativa privada, assuma um papel de protagonista no enfrentamento do desafio da expansão das vagas do ensino superior.

[19] Texto escrito por ocasião da implantação do REUNI na UFMG em 2007. Inédito. A tabela da página 131 foi incluída para esta edição.

AS VANTAGENS E OS PROBLEMAS DAS PROPOSTAS DOS MOVIMENTOS

Os movimentos sociais organizados que reivindicam a expansão das vagas no ensino superior público, têm suas bases tanto no mundo urbano (como os movimentos negros, por exemplo) quanto no mundo rural (grupos articulados ao MST e aos povos indígenas, por exemplo). Esses movimentos lograram colocar no centro da discussão a questão da não inclusão de grupos expressivos (e específicos) da sociedade brasileira na universidade pública. Além disso, têm proposto ações que visam efetivamente criar condições para que tais grupos possam entrar e permanecer nas instituições públicas de ensino superior. Por outro lado, se compararmos a demanda potencial pelas vagas no ensino superior público com o número de alunos que por meio de projetos específicos (cotas, ações afirmativas) conseguem entrar e permanecer na universidade, veremos que tal número é relativamente muito pequeno. Além do mais, não se pode negar que boa parte desse acesso se dá em cursos de menor "capital" acadêmico e cultural, sobretudo nos cursos noturnos.

OS PROBLEMAS DAS PROPOSTAS OFICIAIS: COMPROMETIMENTO DA PESQUISA E EXPANSÃO DE SEGUNDA CLASSE

Já as propostas de expansão oriundas do Ministério da Educação ou de outros setores da administração federal, apesar de uma pequena expansão das unidades de IFES, no seu conjunto, continuam trabalhando com a ideia de que é possível expandir o sistema público federal de ensino superior sem que se eleve significativamente as verbas alocadas para esse setor. No mais das vezes, propõem o crescimento de vagas, sobretudo nos cursos noturnos, a partir de projetos a ser apresentados e desenvolvidos pelas universidades. É preocupante, por exemplo, a última proposta do MEC de expandir o número de alunos das IFES de 1 professor para cada 9 alunos para 1 professor para cada 18 alunos, impondo, no entanto, que no máximo 20% dos recursos novos advindos dos projetos de expansão possam ser gastos com pessoal. Tais propostas, no limite, além de não resolver a questão do atendimento à demanda, põe em risco a qualidade da universidade que hoje temos.

A impressão que se tem é que desse Brasília nossos dirigentes não fazem ideia do que ocorre nos *campis* das universidades. Não são poucos os professores e pesquisadores que têm denunciado o comprometimento da qualidade da pesquisa e do ensino nas universidades brasileiras nas condições hoje existentes. As propostas do MEC atuam na direção de agravamento dos problemas já existentes.

DILEMA: COMO EXPANDIR COM QUALIDADE?

A grande questão que temos que enfrentar no Brasil é se é possível expandir o ensino superior público e, ao mesmo tempo, garantir a sua qualidade. Enfrentar essa questão passa por discutir simultaneamente como expandir e o que estamos entendendo por qualidade do ensino superior público.

A QUESTÃO DO MODELO UNIVERSITÁRIO PÚBLICO BRASILEIRO: ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ADMINISTRAÇÃO

O sistema universitário público do Brasil é um dos poucos do mundo, senão o único, em que obrigatoriamente os professores têm que se dedicar ao ensino, à pesquisa, à extensão e à administração universitários ao longo de toda a carreira. Apesar disso, é sabidamente concentrada nas universidades públicas a quase totalidade da produção científica brasileira. Isso mostra o sucesso relativo das políticas implantadas no Brasil a partir dos anos 1960.

No entanto, não são poucos os trabalhos que denunciam que o crescimento do número de alunos da graduação, a expansão da pós-graduação e simultaneamente a diminuição do quadro docente e administrativo da universidade, têm acarretado o aumento do adoecimento dos pesquisadores. Ao lado disso, o oferecimento de salários e melhores condições de trabalhos por outros centros de pesquisa do mundo inteiro tem atraído parcela significativa de nossos melhores talentos.

Ao mesmo tempo, o modelo de avaliação da pós-graduação e de financiamento da pesquisa adotados no País tem feito que, cada vez mais, os pesquisadores não se dediquem às atividades de ensino, de extensão ou de administração sob pena de não se manterem competitivos no campo científico-acadêmico em que se inserem.

O PROBLEMA DO ENSINO, DA GRADUAÇÃO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os problemas apresentados pelo atual modelo científico e universitário brasileiro podem ser percebidos em três grandes exemplos: a pouca dedicação dos professores ao ensino, a pouco importância dada à graduação e a pequena (ou nenhuma) relevância da formação de professores para a educação básica na maior parte dos departamentos. No primeiro caso, é visível que a maioria dos docentes preferem se dedicar à atividade de pesquisa, que não apenas é reconhecida como mais importante pelos órgãos de fomento e pela própria administração universitária, como também é a que garante um maior "capital acadêmico" para seus praticantes. No que se refere à graduação, quando comparada à pós-graduação e à pesquisa, ela é quase sempre realizada a contragosto, como um peso ou uma pena que se tivesse que pagar para ser pesquisador. Desses dois elementos resultam que a sensibilidade e o tempo dos docentes são formatados para resolverem rapidamente o ensino na graduação e poderem passar para a pesquisa. Nesse ambiente, trabalho conjunto, atenção aos alunos, integração disciplinas, discussão didático-pedagógica são pérolas dificilmente oferecidas aos alunos de graduação (e da pós-graduação). Finalmente, num ambiente em que dar aula não faz parte da sensibilidade de boa parte dos docentes, não se pode esperar que se dediquem com afinco à formação de professores da escola básica. A formação de professores fica, assim, sob responsabilidade das faculdades de educação e/ou de um número pequeno (e, geralmente, discriminado negativamente) de docentes dos diversos departamentos da universidade.

É POSSÍVEL EXPANDIR O MODELO UNIVERSITÁRIO EXISTENTE?

No movimento docente e entre os pesquisadores do ensino superior brasileiro, parece lugar-comum admitir a superioridade do modelo universitário brasileiro que conjuga ensino, pesquisa, extensão e administração. Em alguns momentos, chega-se quase a naturalizar o modelo, e é praticamente inexistente alguma tentativa de questioná-lo seriamente.

No entanto, no momento em que se discute a necessidade de expansão, é preciso combater seriamente alguns entraves à expansão do modelo de ensino

público superior em sua forma universitária no Brasil. Em primeiro lugar, o modelo é caro, e sua expansão para níveis razoáveis de atendimento implicaria um investimento financeiro que não parece estar nos planos do Estado brasileiro (há que perguntar ainda se estaria nos planos da própria sociedade brasileira).

A esse respeito, vale a pena ter em conta a simulação apontada na tabela a seguir:

PROJEÇÃO DE CRESCIMENTO E DO FINANCIAMENTO PARA ES 2008-2050[20]

	2008 (%)	2020 (%)	2050 (%)
Matriculados – 18 e24 anos	13,9	30	50
Público	24	40	40
Privado	76	60	40
Presencial		75	60
Distância		25	40
PIB para educação	5	8,65	5,57
Verba da educação para ES	20	28	24
PIB para ES	1	2,4	1,35

Por esses dados, por exemplo, se em 2020 estivermos aplicando a cifra otimista de 8,65% do PIB em educação e, destes, 28% no ensino superior público, ainda assim teremos, a continuar o atual modelo, apenas o equivalente a 12% (40% de 30%) dos jovens entre 18 a 24 anos estudando em universidades públicas, boa parte dos quais na educação a distância. Convenhamos que isso não significa, de fato, uma grande democratização do ensino superior!

[20] Quadro montado a partir de dados de: AMARAL, NELSON C. Os desafios do financiamento da Educação Brasileira até 2050: O Brasil possui condições para um salto educacional?, 2011. Registre-se que a montagem do quadro e a análise dos dados são de minha inteira responsabilidade.

Finalmente, parece-me também que não há por que defender que um ensino de graduação de qualidade somente é possível numa instituição universitária que dedica boa parte de sua energia à pesquisa e à pós-graduação, como apontado acima.

É DE INTERESSE DO PAÍS EXPANDIR O MODELO UNIVERSITÁRIO ATUAL COMO FORMA DE EXPANSÃO DA OFERTA DE VAGAS NA GRADUAÇÃO?

Não me parece razoável tornar natural que a única expansão que interessaria ao País e aos setores sociais hoje não incluídas nas universidades públicas seja no atual modelo. Isto não apenas implica não entender o processo histórico que gerou tal modelo – e aquele que garante a sua continuidade –, mas também desvia nossa atenção da questão que é básica: é possível garantir um ensino de graduação de qualidade sem que a instituição em que ele ocorre não tenha como finalidade precípua a produção de novos conhecimentos?

Ora, se é possível pensar que um bom professor não precisa necessariamente ser um bom pesquisador (e, na maioria das vezes, o inverso é verdadeiro!), é possível também pensar que uma instituição pode ter excelência no ensino, e não na pesquisa. Assim, por que não discutir se não seria interesse de setores expressivos da sociedade brasileira, e do próprio país como um todo, a expansão de vagas em IFES que não sejam necessariamente estruturadas para a realização intensiva da pesquisa?

Por outro lado, tal perspectiva poderia abrir caminhos para que pudéssemos, de fato pensar em criar condições para que as universidades públicas hoje existentes possam expandir as suas atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, dimensões nas quais estaria sua contribuição maior para o desenvolvimento econômico, social e cultural do País. Ou alguém imagina que é possível continuar expandindo a produção de qualidade mantendo (ou aumentando, o que é pior!) o número de aulas que hoje temos que dar e as tarefas administrativas às quais temos que dedicar?

A NECESSIDADE DE MODELOS DIFERENCIADOS

Desse modo, penso que é fundamental discutirmos seriamente a possibilidade de que a expansão das vagas no ensino superior público se dê a partir de modelos institucionais diferenciados. Isso, dentre outros motivos, porque corremos

o risco de: (1) continuar expandindo, no atual modelo, apenas os cursos de menor capital acadêmico e social; (2) continuar realizando uma expansão nos cursos noturnos; (3) fazer uma expansão que, de fato, deixe de fora os setores mais pobres da sociedade, pois podemos estar criando vagas apenas para os alunos que hoje estão na rede particular de ensino e que migrariam para as vagas criadas; (4) comprometer o atual modelo universitário de pesquisa inviabilizando o trabalho de seus pesquisadores; (5) de não expandir significativamente as vagas nas IFES devido ao custo dessa expansão.

A ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO SUPERIOR E ESCOLA BÁSICA

De todo modo, uma questão é central: não é possível fazer uma boa escola sem um bom aluno! Assim, seja qual for o modelo a ser expandido não é possível que ele seja de qualidade se não pensarmos que é fundamental que o conjunto do sistema público de ensino. Desse modo, ao mesmo tempo em que defendemos a expansão das vagas no ensino superior público, é necessário cuidar da elevação da qualidade da escola oferecida ao conjunto da população de baixa renda no Brasil: a escola pública básica. Das muitas dimensões deste problema, uma das mais sérias é resgatar para os próprios professores da escola pública e para a classe média brasileira a ideia de que a escola pública deve ser não apenas para os "filhos dos outros" mas para os "nossos filhos". Essa é a condição, parece-me, para que a escola pública no Brasil possa cumprir um papel importante na constituição de uma sociedade mais democrática e igualitária entre nós.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO, PRODUTIVISMO E DESENCANTO COM A VIDA ACADÊMICA: ALGUNS QUESTIONAMENTOS[21]

Nos últimos anos cristalizou-se no campo da pesquisa em educação que vivemos numa era de extremo produtivismo.[22] Este seria um tempo em que importa mais publicar qualquer coisa, mas em quantidade acima do razoável, do que publicar coisas de qualidade. Esse diagnóstico aparece nos textos publicados em revistas, nos livros que tratam da pesquisa e das condições de trabalho docente, nos congressos, nos departamentos e sobretudo nos programas de pós-graduação. E contra ele não adianta a Comissão de Área da CAPES vir a público[23] e afirmar que a produção média da área é muito baixa, mesmo entre os docentes de programas bem avaliados. Também não adianta o Comitê de Assessoramento da Educação do CNPq relatar a mesma situação em relação aos pesquisadores que solicitam apoio da agência, mudar os critérios estabelecendo limites de contagem para as publicações e incluindo outros critérios que não apenas as publicações para a

[21] Texto escrito no final de 2010 e discutido com colegas do CA-CNPq, do CA-CAPES e do PPGE-UFMG. Inédito.

[22] Sei que a noção de produtivismo, tal como operacionalizada por Waldermar Sguissard e João dos Reis Silva Jr, envolve outros importantes componentes além da questão do "excesso de produção", mas é nesse sentido restrito que o termo será aqui enfocado.

[23] Ver a este respeito os últimos relatórios das avaliações trienais e, mas especificamente, o texto publicado pelas professoras Clarilza Prado e Elizabeth Macedo, na RBE n. 43. (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100012&lng=en&nrm=iso)

classificação dos solicitantes.[24] O diagnóstico geral continua o mesmo: ambas as agências, por meio de nossos pares que ocupam posições de avaliação, estariam engajadas em enfatizar o crescimento rápido e de baixa qualidade – o chamado produtivismo – em detrimento ás produções de qualidade. Mais ainda, seria esse produtivismo o responsável por outros grandes problemas vividos pelos pesquisadores da área: o adoecimento e o desencantamento com a vida acadêmica?

O objetivo deste texto não é advogar que esse diagnóstico está errado. Bem sei que alguns colegas que estudam as condições de produção da pesquisa no Brasil fazem aprofundadas discussões sobre os vários fatores que estariam levando, nas últimas décadas, à reestruturação das universidades e, dentro delas, das condições de produção e divulgação do conhecimento. Diante desses estudos, a situação descrita no primeiro parágrafo parece até mesmo caricata. Pode ser, mas não é menos verdadeiro, já que no cotidiano a complexidade desses estudos também não é mobilizada. Assim, mesmo correndo o risco de caricaturar uma situação por demais complexa e séria, eu gostaria de manter a descrição acima com o intuito, pelo menos, de chamar a atenção para a necessidade de trazer outros elementos para nossa discussão. Faço isso porque me parece que a representação de que vivemos numa época de grande produtivismo pode ser um "tiro no pé": justamente no momento em que área começa a se firmar como uma área academicamente forte, esvaziamos este movimento advogando que já produzimos muito, e o que importa é apenas mudar os critérios para que acolham mais e mais a produção de qualidade já apresentada pela área.

A minha questão fundamental é: não sendo, como de fato não o é, a produção da área, em média, em quantidade suficiente para que sejamos considerados "produtivistas" (a não ser que se considere produtivista um docente com dedicação exclusive que publica, em média, algo equivalente a pouco mais de 01 capítulo qualificado por ano) por que persiste o diagnóstico que grassa um produtivismo extremado na pesquisa em educação? Eu poderia hipotetizar que esse diagnóstico é uma das formas mais fáceis de responder a uma questão complexa e não assumirmos nossa responsabilidade com a produção das condições que levam à baixa

[24] Ver a este respeito os relatórios publicados pelo CA-ED/CNPq e os critérios para bolsas de produtividades publicados na página do CNPq.

produção de pesquisa de qualidade na área e, do nosso desencantamento com a vida acadêmica, com o nosso cansaço e adoecimento. Mas eu não gostaria de ir por aí. Gostaria de chamar a atenção para outros aspectos.

Em primeiro lugar, o que observo é que hoje não estamos mais cansados porque estamos nos dedicando mais à produção do conhecimento na forma de investimento em pesquisa e na produção e publicação de textos. Na verdade, o que tenho observado é que boa parte dos meus colegas se dedicam à pesquisa, à leitura e à escrita nas férias, dos fins de semana e feriados e, por outro lado, muito poucos o fazem em suas horas regulares de trabalho. Ou seja, em nossas horas regulares de trabalho estamos nos ocupando, cada vez mais, com as atividades de ensino e extensão (e prestação de serviços para o Estado) e a muitas atividades-meio (gestão acadêmica, por exemplo) do que à pesquisa. Se tal coisa é verdade, duas outras precisam ser consideradas: (a) Não precisamos fazer análises muitos complexas para saber que quem não descansa, adoece!; (b) Não é porque estamos fazendo mais pesquisa e, sobretudo, porque estamos ocupando mais nosso tempo com a produção de textos que estamos nos cansando e adoecendo.

Em segundo lugar, é preciso perguntar por que nosso tempo regular de trabalho não tem sido suficiente para uma dedicação maior à pesquisa e à produção do conhecimento na forma de artigos, livros e capítulos de livros? Tenho várias hipóteses para isso:

a) A forma de institucionalização da pesquisa no Brasil – em universidades geridas pelos próprios docentes e que sintetizam na mesma instituição, o ensino de graduação em grande escala, a pesquisa e a extensão/prestação de serviços – torna a atividade de pesquisa uma concorrente de grande prestígio, mas que não consegue se impor às necessidades práticas e pragmáticas do dia a dia da gestão, do ensino e da extensão. No entanto, como é a pesquisa que nos dá prestígio acadêmico, ela não pode deixar de ser realizada nem que seja nos sábados, domingos e feriados, e sobretudo nas férias!

b) A forma de organização da pós-graduação em educação – somos uma das poucas áreas da universidade que, de um modo geral, tem programas de Faculdade/Centros de Educação e não de Departamento – acaba por fazer com que, muitas vezes, os docentes tenham que responder a "dois senhores": os departamentos, responsáveis pela graduação, e aos programas de pós-graduação.

Esse duplo pertencimento faz, por exemplo, que um crescimento da graduação conduzido em geral pela Diretorias das Faculdades/Centros de Educação – como está ocorrendo agora com o REUNI – tenha um impacto muito grande na deterioração das condições de trabalho docentes. Isto impacta a pós-graduação que, por outro lado, pouco pode fazer em relação a isso. Outro exemplo: de um modo geral, contrariamente ao que acontece em quase toda a universidade, os nossos departamentos, ao abrir concursos, pouco pensam nas necessidades da pós-graduação, em geral vistos com uma possibilidade, às vezes remota, para aquele docente que ingressa na carreira. Outro exemplo: é muito comum os departamentos em que atuar na pós-graduação é uma responsabilidade pessoal do docente; há, inclusive, aqueles em que a carga horária na pós não conta na composição dos encargos básicos do docente.

c) A visão política e o engajamento dos docentes dos programas de pós-graduação em educação em várias causas sociais (notadamente na melhoria da qualidade da educação básica e na formação de professores) acaba por fazer com que tenham uma disposição muito grande para orientar um grande número de alunos da graduação e da pós-graduação. Nos programas das universidades privadas isto é agravado pela necessidade de terem muitos alunos para manter os cursos abertos. Numa ou noutra situação, acabamos por receber e orientar muitos alunos, os quais trabalham, via de regra, em difíceis condições e não conseguem bolsas em nossos programas. Disso tudo resulta a necessidade de um grande investimento na orientação, geralmente uma carga horária não computada como carga horária de aula, sobretudo nas instituições públicas de ensino.

d) A visão política e o engajamento dos docentes dos programas de pós-graduação em educação em várias causas sociais (notadamente na melhoria da qualidade da educação básica e na formação de professores) tem como componente também um grande investimento nas ações de extensão, sejam aquelas tradicionalmente desenvolvidas pela universidade junto às comunidades (em geral gratuitamente) sejam aquelas na forma de prestação de serviços para o Estado, em seus vários níveis de governo. Assim, nos últimos anos, mais e mais docentes dos programas de pós-graduação têm dedicado parte significativa de seu tempo de trabalho para operar as políticas públicas de educação no País. Disso resulta,

a curto, a médio e a longo prazos pelo menos três conseqüências as quais geralmente não têm sido discutidas:

- Um investimento muito grande de tempo em atividades-meio, as quais, em boa parte, estão sujeitas a tempos e a processos de decisão multivariados sobre os quais os pesquisadores/gestores têm pouco ou nenhuma autonomia;
- Uma perda da capacidade crítica dos pesquisadores em relação aos projetos políticos postos em ação pelo Estado e, nesse sentido, uma ausência de crítica qualificada a tais projetos os quais, não por acaso, passam mais e mais a ser avaliados por "especialistas em avaliação" e/ou por jornalistas, alguns dos quais com muito pouco conhecimento do objeto que está sendo avaliado;
- Um esvaziamento das funções e estrutura de Estado uma vez que, para os gestores públicos, no tempo imediato em que atuam, é muito mais barato pagar para que as universidades e seus docentes operem as políticas públicas do que criar estruturas de Estado que venham se responsabilizar diretamente por tais políticas. O problema aqui infelizmente não está no esvaziamento das funções e estrutura de Estado, nem no fato de que ao mudar os gestores é possível mudar os parceiros contratados para operar as políticas e, assim, mudar radicalmente as próprias políticas.

  A esse respeito, é preciso considerar evidentemente que muitos projetos de extensão e/ou de prestação de serviços para o Estado são também projetos de pesquisa e redundam em produção de conhecimentos os quais não poderiam ser produzidos de outra forma. No entanto, o que se observa, de modo geral, é que o componente pesquisa dos projetos de extensão/prestação de serviços não é a tônica de boa parte desses projetos e que, em geral, o tempo gasto na operacionalização é relativamente muito grande.

e) Uma das consequências dessa dificuldade de investimento na pesquisa apontado pelo Comitê de Assessoramento à Educação, do CNPq é, por exemplo, o número relativamente baixo de pesquisadores que solicitam algum tipo de apoio à agência. A área de educação é uma das que têm as mais baixas taxas de relação bolsas/número de pesquisadores, e uma das que têm uma das mais baixas

demandas quando considerado o conjunto dos docentes nos programas de pós-graduação. É claro que a falta de recursos é, ela também, uma dificuldade importante interposta à realização de nossas pesquisas.

Diante disso tudo, talvez devêssemos começar por outro diagnóstico, também básico: quantas horas podem dedicar à pesquisa e à leitura/escrita os professores que têm 12 horas de aula por semana, orientam 8 alunos, fazem a gestão da universidade (desde seus grupos de pesquisa até as reitorias) e operam as políticas públicas em sua área de atuação ou fazem programas de extensão?

Se tal quadro, é minimamente verdadeiro, talvez devêssemos nos perguntar: há alguma saída? É possível criar condições para que possamos dedicar mais tempo à pesquisa, para que a produção da área continue crescendo em quantidade e qualidade e, sobretudo, para que consigamos resgatar nosso direito ao tempo livre e a uma vida saudável? O que temos observado também é que mais e mais colegas, diante impossibilidade de esperar soluções mais amplas, estão legitimamente dando respostas individuais a problemas que são experienciados coletivamente (abandono da pós-graduação; aposentadorias precoces; absenteísmo). Parece-me, pois, que, se as respostas coletivas existem, com certeza não são de fácil mobilização ou consecução. Isto talvez porque envolveriam uma transformação na cultura da área e nosso engajamento na revisão de certas tradições cristalizadas entre nós, em nossas instituições, algumas das quais foram apontadas acima.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A QUALIDADE DA ESCOLA BÁSICA[25]

Nos inúmeros debates que ora se travam sobre a qualidade da educação básica no País, é muito comum ouvir, mesmo de colegas do CNPq e da CAPES, a indagação de como é possível termos uma pós-graduação e pesquisas de excelência na área e, ao mesmo tempo, uma escola básica de qualidade muito discutível. O argumento por detrás desta indagação quase sempre é que a pesquisa na área, apesar de abundante e qualificada, não impacta a qualidade da escola pública brasileira.

De fato, a comunidade de pesquisa em educação é a maior comunidade científica do País segundo os dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq: ela reúne mais de 5.500 doutores, mais de 3.000 professores em programas de pós-graduação das áreas de educação e ensino de ciências e matemática e algumas dezenas de milhares de alunos de mestrado e doutorado.

Mas é preciso perguntar: seria correta (e justa) a ideia de que a pesquisa que fazemos não impacta a qualidade da escola pública? Parece-me que não. Talvez, para efeitos de comparação, pudéssemos perguntar também: será que pesquisa na área médica não impacta a saúde pública no Brasil? E aquelas das áreas das engenharias não têm impacto na qualidade das estradas ou do trânsito no País? Como se vê, se tomarmos esses rumos, muitas seriam as áreas cujas pesquisas ficariam em suspeição a respeito de sua contribuição para a melhoria dos serviços públicos que lhes são afetos. Mas não me parece que o caminho seja este.

[25] Publicado no *JC e-mail 4281*, 16 jun. 2011.

Em primeiro lugar, um olhar mais apurado nos permitiria ver que muitas das melhores políticas de educação desenvolvidas nos diversos níveis da administração pública – da educação infantil ao ensino superior – têm por base os conhecimentos produzidos e acumulados nas últimas décadas nos programas de pós-graduação em educação e de ensino de ciências e Matemática. Dentre os inúmeros exemplos que poderíamos citar está, com certeza, a política nacional do livro didático destinado às séries iniciais. Quem não reconhecer hoje o salto de qualidade que se deu nesta política pública de educação que atinge milhões de alunos é porque não se deu ao trabalho de comparar a qualidade dos livros didáticos brasileiros de hoje com aqueles de algumas décadas anteriores. A esse respeito está em elaboração um livro que mapeia as contribuições da pesquisa em educação para elevação da qualidade da escola pública no Brasil, demonstrando inclusive os fatores que facilitam e, no mais das vezes, dificultam que tais contribuições sejam generalizadas para as diversas redes de ensino.

Em segundo lugar, analisando a história do Brasil, nossa cultura política e a políticas educacionais que aqui se desenvolvem desde pelo menos o nascimento do Império, no século XIX, não deveria nos surpreender o fato de termos uma ótima pós-graduação (para poucos) e uma escola pública básica cuja qualidade todos criticamos (para muitos). Ou seja, essa situação reflete, de maneira transparente, o que é o Brasil! Ou não?

Parece-me mais correto e honesto nos perguntarmos sobre os fatores intervenientes que impedem que os conhecimentos produzidos pelas pesquisas na área de educação e as boas experiências conduzidas em parceria entre pesquisadores e escolas, tenham um maior impacto nas escolas básicas de todo o Brasil. Boa parte das razões que dificultam as pesquisas impactar mais fortemente a qualidade da escola básica está, como se evidencia continuamente, no âmbito das políticas públicas para a área. É aí, nesse terreno em que os pesquisadores têm muito pouca ingerência ou capacidade de intervenção, que se decide a sorte da escola pública brasileira. Nesse terreno também são bem conhecidos os grandes problemas enfrentados pelas escola, e não cabe aqui repeti-los.

Ou seja: definitivamente não é por falta de conhecimento que a nossa escola pública não é de melhor qualidade. O que já sabemos hoje sobre a escola, os processos de ensino e aprendizagem, a gestão e as demais dimensões que

compõem e estruturam essa complexa instituição que é a escola, é muito mais do que suficiente para darmos um salto de qualidade em nossas escolas públicas. Uma contribuição fundamental dos pesquisadores da educação, em parceria com os professores da escola básica e ativistas sociais, foi justamente tornar este conhecimento um senso comum crítico sobre a escola brasileira.

A educação escolar é um assunto complexo. E é uma irresponsabilidade pública achar que ela pode ser conduzida por amadores e/ou por quem não conhece minimamente as teorias básicas que dão suporte à intervenção pedagógica. Tal posição significa que é preciso tratar a pesquisa e os pesquisadores da área de educação com mais respeito e consideração, reconhecendo não apenas a complexidade dos temas que abordam mas também sua expressiva contribuição para a produção do conhecimento sobre os fenômenos educativos. Passar da pesquisa e da produção do conhecimento à política é uma tarefa que, como sabemos, quase nunca depende do pesquisador e da qualidade do conhecimento que ele possui. Por isso, responsabilizar o pesquisador em educação pela qualidade da escola pública é ingenuidade ou, pior ainda, má-fé que esconde interesses inconfessáveis.

POR UM IPEA PARA A EDUCAÇÃO[26]

Recentemente a imprensa nacional divulgou, com grande destaque, o resultado de uma pesquisa realizada pelo IPEA, em que se chegou à conclusão de que as reformas dos aeroportos brasileiros não ficarão prontas antes do final da copa do mundo de 2014. Imediatamente após a divulgação do estudo, várias autoridades, incluindo ministros, vieram a público afirmar que as conclusões do estudo não estavam corretas, e as obras de infraestrutura para a copa seriam levadas a bom termo antes do mundial. No entanto, mesmo diante das negativas dos órgãos do governo, os pesquisadores do IPEA, fiéis a uma tradição de independência em relação ao governo, mantiveram as conclusões do estudo realizado.

Esse episódio, ilustra bem a posição de órgão de Estado, e não de governo, conquistada pelo IPEA, uma das mais importantes e profissionalizadas instituições de estudos estratégicos do Brasil. Pois bem, levando em consideração sua importância estratégica e a complexidade da educação como serviço público de responsabilidade estatal, será que a educação não deveria, um órgão do porte do IPEA para a realização de pesquisas e estudos estratégicos que subsidiassem os órgãos de Estado em suas tomadas de decisão sobre o tema?

Hoje, de modo geral, apesar da importância estratégica da educação e da complexidade desse que é sem dúvida o maior serviço público de responsabilidade estatal no Brasil, praticamente não há estudos mais largos e com uma mirada temporal mais ampla em educação no Brasil. A quase totalidade dos estudos é realizada nos programas de pós-graduação em educação e em alguns poucos centros de pesquisa que se dedicam ao tema. Num e noutro caso, quase sempre

[26] Publicado no *JC e-mail 4298*, 12 Jul. 2011.

as pesquisas e os estudos estão submetidos aos condicionamentos dos financiamentos de curto prazo e, não menos importante, aos modelos de consagração próprios do campo acadêmico.

Sabemos que a existência de conhecimentos que subsidiem as decisões a respeito das políticas de Estado sobre a educação não garante que as decisões os levarão em conta. No entanto, essa inexistência, é uma certeza de que os tais decisões continuarão sendo tomadas de forma amadora e excessivamente ideologizada, não permitindo que possamos fazer planejamentos minimamente consistentes e de médio e longo prazos como demanda esse complexo e importante serviço público.

Muitos dos meus colegas da área de educação acham que tal posição estratégica pode vir a ser cumprida mais uma vez pelo INEP. Eu tenho minhas dúvidas. Desviado de sua missão inicial, sobretudo a partir do início dos anos de 1990, o órgão passou a ser mero apêndice do Ministério da Educação, executor de políticas e ações de curto prazo. Nesse processo, seu corpo técnico e de investigadores foi desprestigiado, quando não simplesmente desmantelado. Tudo isso resultou num órgão com baixíssima capacidade de realização de estudos estratégicos e tornou-se totalmente sujeito às vicissitudes das ações e opções políticas dos ocupantes dos ocupantes do Ministério da Educação, o que levou, nas últimas décadas, a uma mais que indesejável mudança constante em sua direção máxima.

Assim, para vir a ocupar o lugar de órgão de Estado, o INEP retome a missão que lhe foi confiada quando de sua criação, em 1939: uma instituição independente e profissionalizada, que teria como escopo fundamental de sua ação a realização de estudos estratégicos que subsidiassem as tomadas de decisões políticas, e não, como é hoje, um órgão operacionalizador de políticas de governo.

No entanto, cabe perguntar: seriam os ocupantes do Ministério e de suas Secretarias capazes de abrir mão de um INEP frágil e sujeito às vicissitudes das políticas de governo, para dotá-lo de um corpo técnico e científico independente, qualificado e profissionalizado? Seria o corpo técnico-científico do INEP capaz de se reinventar e retomar, também reinventando, uma rota há muito perdida? Uma resposta positiva a essas duas questões significaria, sem dúvida, um gesto inteligente e consequente de nossos dirigentes e uma decisão de grande relevância para a educação brasileira.

PRÊMIO ANÍSIO TEIXEIRA 2011: COMUNIDADE CIENTÍFICA, RELAÇÕES DE GÊNERO E ESCOLA BÁSICA[27]

(COM ELIANE MARTA SANTOS TEIXEIRA LOPES)

Em cerimônia bastante concorrida, no dia 11 de junho, a Presidente Dilma Roussef entregou a cinco pesquisadores brasileiros o Prêmio Anísio Teixeira. A solenidade faz parte das comemorações dos 60 anos da CAPES. O prêmio, segundo o site da CAPES, a instituição que, a cada 5 anos, escolhe os agraciados, "é uma homenagem ao educador Anísio Teixeira, intelectual baiano que difundiu o papel transformador da educação e da escola para a construção de uma sociedade moderna e democrática." Todos os escolhidos – Álvaro Toubes Prata, engenharia; Fernando Galembeck, química; João Fernando Gomes de Oliveira, engenharia; Luiz Bevilacqua, engenharia; Nelson Maculan Filho, engenharia – são cientista de grande destaque em sua área de atuação e nas comunidades científicas nacional e internacional. Merecem, pois, os parabéns de todos nós!

Chama a atenção, no entanto, o fato de que nenhuma mulher tenha sido escolhida para receber uma condecoração tão importante, rara e, por isso mesmo, de grande valor simbólico. Considerando que há, em todas as áreas de conhecimento, mulheres que são excelentes cientistas, há que perguntar o que isso revela sobre as relações de gênero na comunidade científica nacional. Sendo esta uma temática que já foi objeto de inúmeros trabalhos e discussões acadêmicos, gostaria aqui apenas de ressaltar que a premiação parece revelar o quanto a comunidade científica também está sujeita às desiguais relações de gênero que perpassam nossa sociedade.

[27] Publicado na *Folha de São Paulo*, 4 ago. 2011 e no *JC e-mail 4315*, 4 ago. 2011.

É evidente que a premiação aludida é apenas a forma como, neste momento, tais desigualdades vêm a público; ele é, por assim dizer, a ponta do *iceberg*. Afinal, não é do desconhecimento dos cientistas das mais diversas áreas que as mulheres estão longe de alcançar postos de comando de agências de fomento, comitês assessores e nas reitorias de nossas universidades, a mesma presença que têm na produção científica nacional. Ou seja, mesmo que uma mulher tenha chegado ao mais alto posto da República, é desolador ver que, mesmo ela, tenha que se curvar às formas desiguais como o poder está distribuído no interior da comunidade acadêmica. A este respeito, posso estar enganado, mas assistindo à cerimônia pela televisão é visível a surpresa da Presidente quando viu que apenas aqueles 5 seriam os agraciados! Será que ela esperava que houvesse mulheres entre eles? Talvez.

É interessante notar ainda que entre os premiados não há ninguém da área das ciências humanas e sociais. A respeito disso, é importante lembrar que naquele considerado hoje pelo governo federal como o mais ambicioso projeto de formação de cientistas e internacionalização da pesquisa brasileira – o recém-lançado Ciência Sem Fronteiras, que pretende enviar mais de 70 mil jovens brasileiros para estudar no exterior, facilitar a vinda de pesquisadores estrangeiros ao Brasil e repatriar pesquisadores brasileiros que estão no exterior – também as ciências humanas e sociais foram muito tangencialmente contempladas. Poderíamos perguntar: seriam esses fatos reveladores de que é possível transformar o Brasil apenas com engenheiros, físicos, biológicos, químicos, desde que altamente qualificados? Ou, de outro modo, seriam reveladores da baixa valorização da contribuição das ciências humanas e sociais à democratização e ao desenvolvimento social e econômico do País?

Porém, a entrega do Prêmio Anísio Teixeira de 2011 é revelador de outra coisa: entre os escolhidos não há nenhum que o tenha sido por contribuição relevante à educação básica. Ora, como sabemos, Anísio Teixeira foi o Fundador da CAPES. Mas, antes e acima de tudo, ele foi um intelectual, pesquisador, gestor e ativista ligado à causa daquela que hoje chamamos de educação básica. Esperava ele, inclusive, que a CAPES pudesse dar uma contribuição substantiva à superação daquilo que ele mesmo, desde os anos 1920, vinha denunciando como um dos grandes entraves à democratização do Brasil: a educação de qualidade era um privilégio de alguns poucos.

Pois bem, apesar de ser uma homenagem a Anísio Teixeira, e na cerimônia a importância da escola básica ter tido destaque, inclusive porque a CAPES tem agora importantes responsabilidades com esse nível da educação, soa muito estranho que nenhum pesquisador, que nenhuma pesquisadora, tenha sido escolhido(a) por sua contribuição à educação pública que é oferecida à maioria da população brasileira. Mais uma vez, a opção foi por privilegiar aqueles que, de forma reconhecidamente competente, diga-se de passagem, contribuíram com o ensino superior e com a pós-graduação. Isso não é pouco mas, convenhamos, não faz justiça a todo o legado anisiano. Considerando o valor simbólico do prêmio como um reconhecimento não apenas ao agraciado, mas também de sua área de atuação e contribuição, o esquecimento dos pesquisadores que, por meio de suas pesquisa em diversas áreas do conhecimento contribuem para a melhoria da escola básica, soa estanho, sobretudo neste momento em que a CAPES se esforça para estruturar de ações estratégicas nível da educação pública.

O EDITAL DE CIÊNCIAS HUMANAS E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A publicação do edital de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, comumente chamado de Edital de Ciências Humanas, a partir de 2003 representou, segundo avaliação da pesquisadora Fernanda Sobral, "um avanço no financiamento da pesquisa dessas áreas"[28] e um reconhecimento da importância e da especificidade das ciências humanas e sociais pelo CNPq. As primeiras edições (2003-2006) disponibilizaram, cada uma, 3 milhões anuais para o financiamento das pesquisas nas diversas áreas das humanidades. Em 2008 e 2009 foram aplicados anualmente 4 milhões no edital. Em 2010, atendendo à demanda dos Comitês de Assessoramento (CAs) e das instituições científicas das ciências humanas e sociais e, sobretudo, após uma positiva negociação entre as diretorias do CNPq e da CAPES, o edital foi lançado conjuntamente pelas duas agências e disponibilizou o dobro de recursos dos anos anteriores, ou seja, 8 milhões de reais para o financiamento dos projetos recomendados pelos diversos CAs.

Nesse Edital, em todas as suas edições, a área de Educação foi a que mais apresentou projetos e, de um modo geral, foi a área que, individualmente, mais obteve recursos. Para se ter uma dimensão da evolução dos recursos mobilizados pela área de educação, eles foram mais 400 mil reais no primeiro edital (2003), 750 mil reais no edital de 2009 e pouco mais de 1,4 milhões de reais em 2010.

A continuidade do edital tem permitido, no que concerne à Educação, a operacionalização, pelo Comitê Assessor da Área, de uma política de financiamento à pesquisa que busca articular o Edital de Humanas, o Edital Universal e

[28] http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/fernandasobral-sbs.htm

a demanda por Bolsas de Produtividade em Pesquisa. Isso tem possibilitado, por exemplo, o refinamento dos critérios e a decisão estratégica de priorizar, no Edital de Humanas, o atendimento aos pesquisadores mais novos, aos recém-doutores e àqueles que ainda não contam com financiamento à pesquisa.

Além isso, é importante notar que, em se tratando da área de educação, mas não apenas dela, o Edital de Ciências Humanas é um grande apoio à realização das pesquisas, sobretudo naqueles estados em que a inexistência de uma Fundação de Amparo à Pesquisa, ou seu baixo orçamento, limita o apoio às investigações que não entram nas prioridades regionais de desenvolvimento científico e tecnológico, como é o caso, de um modo geral, das ciências humanas.

É por isso tudo que preocupa à comunidade científica da área de ciências humanas que o Edital de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, lançado anualmente pelo CNPq desde 2003, não tenha ainda sido publicado em 2011. Ele, normalmente sai no primeiro semestre, e assim estava previsto no calendário divulgado pelo CNPq para ano 2011. Nossa expectativa é que a Diretoria do CNPq e da CAPES possa, ainda este ano nos surpreender e anunciar não apenas a continuidade da parceria, mas, quem sabe, o aumento da dotação orçamentária do Edital, já que, no caso do CA de Educação, por exemplo, quase 30% dos projetos recomendados no mérito não foram financiados por falta de recursos.

O PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS E AS FRONTEIRAS DAS CIÊNCIAS

O governo federal lançou recentemente, com grande alarde e apoio da comunidade científica brasileira, o Programa Ciências Sem Fronteira. Segundo informações oficiais, o programa pretende atingir 75.000 pessoas em 4 anos, a maioria das quais receberá bolsa para estudos no exterior em várias modalidades. Algumas das novidades do Programa são as propostas de repatriamento de cientistas talentosos, o convite a pesquisadores estrangeiros para realizar estágios em centros de pesquisa brasileiros e o oferecimento de bolsas para alunos de graduação fazerem parte de seus cursos no exterior. Para se ter uma ideia, apenas uma das agências federais envolvidas, o CNPq, pretende conceder 14.000 bolsas de estudos para alunos de graduação estudarem de seis meses a um ano no exterior.

O programa é muito interessante e apresenta grandes méritos, daí a quase unanimidade com que foi acolhido pela comunidade científica. No entanto, parece-me que talvez devêssemos considerar um aspecto importante e pouco discutido pela comunidade científica e pela mídia: qual o lugar das ciências humanas e sociais no projeto? A considerar as áreas prioritárias, é possível dizer claramente: nenhum!

Parece-me que a ausência de todas as áreas das ciências humanas e sociais de um programa de tamanha envergadura e anunciado como uma grande prioridade das políticas de ciência e tecnologia do País merece, no mínimo, uma reflexão da comunidade científica nacional.

A ausência se deve, em grande parte, penso, à ideia de que o País ganharia muito pouco, ou nada, com o envio de estudantes dessas áreas ao exterior já que as ciências humanas e sociais têm muito pouco a contribuir com o desenvolvimento

científico, tecnológico e social brasileiro. O contrário ocorreria com as área das ciências exatas, das engenharias e de todas as outras que aparecem como prioritárias para o programa.

Talvez devêssemos discutir se os estudantes de graduação das ciências exatas e das engenharias, por exemplo, vão para o exterior aprender cálculo, geometria, física ou química geral. É evidente que não! Isso eles poderiam aprender, alguma vezes, muito melhor, no Brasil. Trata-se, é claro, de oportunizar a esses(as) jovens entrar em contato com outras culturas acadêmicas, científicas e políticas que, acredita-se, propiciariam melhores condições para que se engajem na produção de uma ciência mais comprometida com o desenvolvimento tecnológico, mais próxima da indústria do que dos laboratórios universitários, por assim dizer. O fundamental, parece-me, é que o Programa favorecerá a esses(as) jovens universitários(as) brasileiros(as) o encontro com o outro, com o estrangeiro e a construção de novas maneiras de ver o próprio Brasil. Enfim, trata-se de uma oportunidade criada para esses profissionais serem não apenas mais competentes, mas também mais sábios!

O que é difícil de entender é por que o Programa não supõe que esta experiência de contato com o outro não é necessária justamente para aqueles profissionais formados pelas ciências humanas e sociais, já que, no cotidiano do seu trabalho nos serviços públicos, nas escolas, nos movimentos sociais etc, precisam se exercitar no atendimento, no cuidado, na relação com o OUTRO.

Será que para a formação desses profissionais não seria até mais importante a experiência de contato com o estrangeiro, com o outro, com a alteridade, para construir novas e mais ricas possibilidades de atuar profissionalmente? Será que não estamos, na verdade, nos engajando numa política científica que supõe que o desenvolvimento social virá do desenvolvimento científico? Será que, capturada pela lógica econômica, a lógica do Programa Sem Fronteiras se "esquece" de que os cientistas sociais são os gestores do social e que, portanto, eles também têm que ter uma formação adequada a estes novos tempos? Será que nossos colegas que produziram o programa e a Presidente da República, que o sancionou, imaginam que é possível desenvolvimento social sem o aprendizado de uma cultura política democrática sólida, sem a convivência da diversidade que o contato com o outro supõe ou sem o conhecimento produzido e cultivado pelas ciências humanas e sociais?

Se fosse possível pensar uma Ciência Sem Fronteiras que objetivasse mais do que romper as fronteiras geográficas ou aquelas que separam os laboratórios universitários das indústrias e que, sobretudo, que não apostasse tanto na existência de rígidas fronteiras entre as ciências, tal programa poderia conceber o quão seria interessante para sociedade brasileira que os jovens das diversas áreas das ciências humanas e sociais também participassem de intercâmbios no exterior. Talvez, se eles fossem para a Finlândia, a Suécia ou a Dinamarca, não para estudar sociologia, antropologia, economia ou pedagogia, mas para compreender coisas simples, mas fundamentais para a vida democrática e o desenvolvimento social, tais como o fato de que a vivência das liberdades individuais não colide com a forte presença do estado na vida social, a importância da escola pública e o valor da carreira de professor ou a importância da ideia de que país desenvolvido é, de fato, país com distribuição de renda e pequena desigualdade social. Talvez eles pudessem ir para a América Latina, a África ou Ásia aprender sobre gestão coletiva de recursos escassos, manejo responsável da terra ou com as experiências de micro-crédito para populações pobres.

Quem sabe se o Programa Ciências Sem Fronteiras rompesse não apenas as fronteiras geográficas mas também entre as ciências, considerando-as todas relevantes para o desenvolvimento social, não teríamos melhores condições de fazer deste não apenas um país de grande desenvolvimento econômico (já somos quase a 7ª. economia do mundo!) e científico (já somos o 13º em publicação de artigos indexados!), mas também mais democrático e de melhor distribuição de renda?

PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS: MAIS UM MODO DE DISTINÇÃO DA CLASSE MÉDIA BRASILEIRA?

É notório no Brasil que, há séculos, as camadas médias e altas fazem de tudo para distinguir seus filhos do restante da população pobre e negra do país. Uma das formas de legitimar essa distinção e a desigualdade social que estava em sua base, sempre foi a educação diferenciada e separada dos "nossos filhos" em relação aos "filhos dos outros". No final do século XIX, momento em que se expandia timidamente a escola pública no Brasil, o médico José Ricardo Pires de Almeida, elogiava nossas elites dizendo que aqui "as crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com esta multidão de garotos cujos pais enviam à escola apena para se verem longe deles algumas horas". Essas crianças e jovens "razoavelmente abastados" estudavam em casa, com preceptores ou colégios particulares, muitos deles subvencionados com recursos públicos.

No início do século XX, as camadas médias e altas entraram nas escolas públicas das regiões centrais das principais cidades do Brasil, ocupando os bancos dos suntuosos grupos escolares construídos pelos republicanos, enquanto a maioria dos alunos frequentava as precárias escolas isoladas. Em meados do século XX, os pobres finalmente chegaram em massa à escola pública, e os grupos escolares, não mais tão suntuosos, foram disseminados pelo Brasil. O que fizeram nossas camadas médias? Abandonaram em massa a escola pública e foram se refugiar nas escolas privadas, para as quais pedem, até hoje, subsídios estatais – dos quais o mais notório é o abatimento de gastos com escolas particulares no IRPF.

Mas, até hoje, as camadas médias se refugiam na escola privada apenas até o ensino médio, pois o investimento fundamental é para que seus filhos, "nossos filhos", estudem na universidade pública, enquanto os "filhos dos outros", que estudaram na escola pública, tinham, quando muito, que se contentar com faculdades privadas de duvidosa qualidade.

Mas o que podem as camadas médias fazer hoje para distinguir seus filhos quanto, para o desespero de muitos, os pobres, os negros e os índios chegaram ao ensino superior e, pasmem, à própria universidade pública? Enviar seus filhos para estudar no exterior! Não é sem motivo, pois, que os estudos mostram o quanto essa prática tem crescido no Brasil.

Diante disso, cabe perguntar: como fazer para que um programa de tal envergadura não acabe se transformando num novo modo de as camadas médias brasileiras, só que agora, enviando ao exterior não mais com recursos próprios mas com recursos públicos? Não podemos esquecer que, para ir para o exterior, é preciso, por exemplo, saber a língua do país para onde se vai. E a nossa experiência com as provas de línguas nos vestibulares é por demais eloquente na demonstração que não saber uma língua estrangeira é uma variável fundamental para o acesso desigual dos adolescentes e jovens pobres à universidade pública, algumas vezes muito mais do que física, química ou matemática. Será que mesmo não ocorrerá, agora, no Programa Ciências Sem Fronteiras?

A Coleção **Pensar a Educação Pensar o Brasil** é fruto de uma parceria entre a *Mazza Edições* e o *Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022*. Este Projeto, desenvolvido em parceria por docentes e discentes da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, da Universidade Federal de Ouro Preto e da Universidade Federal de Minas Gerais, envolve ações de ensino, pesquisa e extensão que buscam refletir sobre o lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história. Fazem parte do Projeto um *Programa de Rádio*, levado ao ar toda semana na *Rádio UFMG Educativa*, *Seminários Anuais* sobre temas relevantes para a educação Brasileira e a presente *Coleção*.

Integram a Coleção cinco séries: *Série Seminário*, *Série Estudos Históricos*, *Série Clássicos da Educação Brasileira*, *Série Diálogos* e *Série Ensaios*.

A **Série Seminários** publica os textos apresentados nos Seminários Anuais do Projeto, dos quais participam os mais importantes pesquisadores em educação do País. A **Série Estudos Históricos** publica trabalhos de história da educação e de áreas afins que contribuam para alargar o entendimento sobre o lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história. A **Série Clássicos da Educação Brasileira** traz resenhas introdutórias das principais obras sobre educação brasileira publicadas pelos principais pesquisadores em educação do País. A **Série Diálogos** publica textos que buscam fortalecer o intercâmbio entre o professorado da educação básica e os(as) pesquisadores(as) das diversas áreas da educação. A **Série Ensaios** publica interpretações da relação entre a educação e as grandes questões que marcaram e marcam a história da sociedade brasileira nos últimos 200 anos.

O objetivo da Mazza Edições e do *Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022* é que a Coleção contribua para a discussão da educação brasileira e, por meio desta, da constituição da própria sociedade brasileira.

Este livro foi composto em Minion Pro Cond e impresso
em papel Offset 75 g/m² (miolo) e Cartão 250 g/m² (capa),
no mês de abril de dois mil e doze.