

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	1
A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E A ESPECIFICIDADE DA PESQUISA EDUCACIONAL ..	3
ACERVO HISTÓRICO DO LIVRO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE PESQUISA.....	20
ARTE E LUTA DE CLASSES: APONTAMENTOS SOBRE “OS OPERÁRIOS” E “MANIFESTACIÓN”	31
SUBTERRÂNEOS DA LIBERDADE E EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO: ENTRE CAOS E UTOPIA	48
ATUAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS NAS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS.....	68
IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE ITUIUTABA	89
“ESTADO À PARTE” EM ITAIPU: A AUTONOMIA DAS VILAS HABITACIONAIS BRASILEIRAS	112
MASSA E CAPACIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONHECIMENTOS DE ORIENTADORES DE ESTUDO	139
OS CAMINHOS DE UMA EDUCADORA	158
RESENHA: PARA ALÉM DO PEDAGÓGICO.....	182

EDITORIAL

Argumentos Pró-Educação chega ao seu Volume II, Número 4. É uma imensa conquista para nós, embora isto possa significar pouco no mundo acadêmico das publicações já consagradas. Não nos assustamos com o caminho das pedras e estamos indo em frente. Nossos colaboradores estão respondendo de forma muito positiva aos propósitos coletivos por nós almejados. Desde já, o muito obrigado a todos.

Em contrapartida, estamos trabalhando no sentido de qualificar cada vez mais o presente veículo de divulgação das ideias plurais que aqui nos chegam. Obtivemos nossas primeiras indexações e nos filiamos à Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC) para que possamos obter o DOI das publicações. O planejamento inicial, portanto, está sendo executado e, aos poucos, alcançado.

Para iniciar o Volume II, Número 4, contamos com a contribuição do Prof. Dermeval Saviani, com “A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional”, que busca demonstrar o objetivo da pós-graduação *stricto sensu* voltada para a formação de pesquisadores educacionais. Com o auxílio da sua visão histórica e como partícipe da história da pós-graduação brasileira, ele nos aponta os desafios para se realizar tal objetivo.

Na sequência, Andreotti com “Acervo histórico do livro escolar: possibilidades de pesquisa” nos contagia com o seu tema, pois ele diz respeito aos anseios que em algum momento são vividos pelos pesquisadores. Destaca o livro escolar como documento e instrumento para a recuperação de aspectos socio-históricos e culturais de um determinado contexto. Dalarosa e Zanella com “Arte e luta de classes: apontamentos sobre as obras, ‘Os Operários’, e ‘Manifestación’” se propõem a analisar a Arte como forma de expressão da luta de classes, utilizando o referencial teórico do materialismo histórico. É um salutar exercício ensaístico.

“Subterrâneos da liberdade e educação no Estado Novo: entre caos e utopia”, de autoria de Gobbe e Coutinho, “tem como perspectiva a análise do período denominado Estado Novo, ocorrido no Brasil no século XX, num entrelaçamento literário com viés crítico e social com a trilogia ‘Subterrâneos da Liberdade’ do escritor Jorge Amado”. O desejo das autoras é introduzir a Arte como alicerce para se pensar dialeticamente a história.

Uma reflexão oportuna e atual sobre a conjuntura educacional brasileira é realizada

por Hayashi, Ferreira Jr. e Hayashi, abordando a “Atuação e resistência dos estudantes secundaristas nas ocupações das escolas públicas paulistas”. É um texto de natureza bibliográfica e documental.

Silva e Souza, por sua vez, trazem a “Implantação da Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba”, com o objetivo de conhecer a história da educação superior em seus aspectos regionais. “Estado à parte em Itaipu: a autonomia das Vilas Habitacionais brasileiras”, de Sbardelotto e Castanho nos traz revelações contundentes sobre a construção da usina de Itaipu. É um mergulho em algo ainda muito pouco divulgado sobre aqueles tempos da ditadura civil militar.

O artigo de Ignácio e Teles, “Massa e capacidade no ciclo de alfabetização: conhecimentos de orientadores de estudo”, é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica que discute, sob a ótica dos estudos de Lee Shulman, conhecimentos específicos do conteúdo relativo às grandezas massa e capacidade no ciclo de alfabetização, explicitados por orientadores de estudo que atuaram no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/PE).

Em nossa seção ESPECIAL temos Castanho com “Os caminhos de uma educadora”, uma abordagem histórica de formação pessoal. Finalizando, o presente número de Argumentos Pró-Educação, Andrade apresenta sua resenha do livro “Para Além do Pedagógico”, de autoria de Neide Pena Cária.

Queremos crer que o escopo da revista está sendo contemplado com as contribuições que a ela são encaminhadas. Não posso deixar de agradecer mais uma vez à equipe de docentes que encara semanalmente as tarefas para que Argumentos Pró-Educação se materialize. Ficamos aqui à disposição para receber críticas e sugestões. Desejamos aos nossos leitores um bom proveito.

Prof. Dr. José Luis Sanfelice

Editor Chefe da Revista Argumentos Pró-Educação
Coordenador do Mestrado em Educação da UNIVÁS

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E A ESPECIFICIDADE DA PESQUISA EDUCACIONAL¹

DERMEVAL SAVIANI²

RESUMO: Este artigo busca mostrar que, sendo o objetivo da pós-graduação “*stricto sensu*” a formação do pesquisador, o mestrado em educação desempenha papel fundamental na formação de pesquisadores educacionais. Para tanto, no primeiro momento se esclarece o conceito de pós-graduação caracterizando, no segundo momento, o processo de implantação da pós-graduação no Brasil para, no terceiro momento, explicitar o significado de pesquisa educacional evidenciando sua especificidade. Constata-se, enfim, que, se toda pós-graduação em educação envolve, de algum modo, pesquisa relacionada à educação, nem toda pós-graduação em educação desenvolve pesquisas especificamente educacionais. Conclui-se, então, pela necessidade de que os Programas de Mestrado em Educação se capacitem para produzir pesquisas educacionais em sentido próprio.

Palavras-chave: Pós-graduação. Pós-graduação em educação. Pesquisa educacional.

THE POSTGRADUATE IN EDUCATION AND THE SPECIFICITY OF EDUCATIONAL RESEARCH

ABSTRACT: This article tries to show that, being the objective of the postgraduate “*stricto sensu*” the training of the researcher, the masters in education plays a fundamental role in the training of educational researchers. To do so, in the first moment the concept of post-graduation is clarified, characterizing, in the second moment, the process of implantation of the post-graduation in Brazil to, in the third moment, to explain the meaning of educational research evidencing its specificity. Finally, if every postgraduate in education involves, in some way, research related to education, nor does every postgraduate in education develop specifically educational research. It is concluded, therefore, that the Master's Programs in Education should be able to produce educational research in the proper sense.

Keywords: Postgraduate. Post-graduation in education. Educational research.

¹ Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), proferida em 14 de fevereiro de 2017.

² Doutor em Filosofia da Educação. Professor Emérito da UNICAMP. Pesquisador Emérito do CNPq.

LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y LA ESPECIFICIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

RESUMEN: Este artículo busca mostrar que, ya que el objetivo del postgrado “*stricto sensu*” es la formación del investigador, la maestría en educación desempeña papel fundamental en la formación del investigador de la educación. Por lo tanto, en un primer momento se aclara el concepto de postgrado caracterizando, en un segundo momento, el proceso de implantación del postgrado en Brasil para, en el tercer momento, explicitar el significado de investigación educativa, evidenciando su especificidad. Se observa, por último, que, si todo postgrado en educación implica, de algún modo, investigación relacionada a la educación, ni todo postgrado en educación desarrolla investigaciones específicamente educativas. Se concluye, así, por la necesidad de que los cursos de Maestría en Educación se capaciten para producir investigaciones educativas en el sentido propio.

Palabras clave: Postgrado. Maestría en Educación. Investigación educativa.

Introdução

Primeiramente quero agradecer o honroso convite do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) para proferir a aula inaugural do período letivo de 2017. Para abordar o tema da aula, “A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional”, vou tratar primeiramente do significado da pós-graduação mostrando, no segundo momento, sua configuração no Brasil e evidenciando o vínculo entre a modalidade “*stricto sensu*” e a questão da pesquisa. No terceiro momento será necessário caracterizar a pesquisa educacional, esclarecendo sua especificidade para mostrar como se põe a relação entre a pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional.

Conceituando a Pós-Graduação

Como está sugerido na denominação, os estudos de pós-graduação são entendidos, literalmente, como aqueles que se realizam após a graduação, condicionados, portanto, ao pré-requisito de que seus alunos tenham previamente concluído algum curso de graduação. No contexto brasileiro tornou-se corrente a distinção entre a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* assumem predominantemente as formas de *aperfeiçoamento* e *especialização* e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio,

distinto daquele dos cursos de graduação sendo, por isto mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

Portanto, mesmo supondo-se a situação ideal em que ensino e pesquisa são indissociáveis, cabe considerar que a pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, pois é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Em contraposição, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida.

Em razão do exposto é que se deu preferência ao termo *programa* em lugar de *curso* para a pós-graduação *stricto sensu*. Essa distinção já se incorporou à história da pós-graduação no Brasil onde, comumente, se utiliza a denominação *Programa de Pós-Graduação* ou *Programa de Estudos Pós-Graduados* quando se trata de Mestrado e Doutorado, isto é, da pós-graduação *stricto sensu* e se usa sempre a denominação *Curso de Especialização* ou *Curso de Aperfeiçoamento* quando se trata da pós-graduação *lato sensu*. A razão dessa distinção reside no fato de que o termo *curso* se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem *cursar*. Ora, essa é a característica específica da pós-graduação *lato sensu*.

Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino envolve, como elemento central, a pesquisa. Daí a adoção do termo *programa* para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa. Assim, um Programa de Pós-Graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado ou ambos, tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e, como apoio a esta atividade ele cursa, também, um elenco de disciplinas disposto em função da área e do tema de sua pesquisa.

A referida distinção foi também consagrada no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei número 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a qual reserva o termo *programa* para a pós-graduação *stricto sensu*, utilizando o termo *curso* para a pós-graduação *lato sensu*, conforme estipulado no artigo 44:

A educação superior abrangerá os seguintes **cursos** e **programas**:

I – **Cursos** sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II – De graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – De pós-graduação, compreendendo **programas** de mestrado e doutorado, **cursos** de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em **cursos** de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (negritos meus).

IV – De extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Diante do exposto, entende-se que a proposta de um curso de aperfeiçoamento ou especialização se justifica em consequência do avanço do conhecimento decorrente do desenvolvimento da pesquisa na área em questão, cujos resultados afetam o perfil da profissão correspondente. Nesse caso o curso de pós-graduação *lato sensu* se propõe a garantir a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento, isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade. Esclarecida a questão conceitual procuremos, a seguir, compreender a trajetória histórica da pós-graduação no Brasil.

Configuração da Pós-Graduação no Brasil

A experiência universitária no Brasil é bastante recente. No período colonial, como se sabe, não havia interesse da metrópole portuguesa de criar universidades em seus domínios de além mar. Com a proclamação da independência política, a Assembleia Constituinte inaugurada em 3 de maio de 1823 aprovou um projeto de criação de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda, a serem instaladas "em tempo competente" após a designação dos "fundos precisos a ambos os estabelecimentos"; e determinou que se instituisse "desde já dois cursos jurídicos, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda". Mas a Assembleia Constituinte e Legislativa foi dissolvida em 12 de novembro de 1823 tendo sido, em 1824, outorgada por Dom Pedro I a Constituição do Império do Brasil que não se referiu à questão da universidade.

Reaberto o Parlamento em 1826, foram instituídos, em 1827, os dois cursos jurídicos, mas não se voltou a tratar de universidades. A partir do final do Império até o final da Primeira República

surgem intermitentemente projetos de criação de universidade, mas nenhum vingou. Paralelamente, ocorrem iniciativas isoladas de fundação dessas instituições, no âmbito particular, à exceção do decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920, que criou a Universidade do Rio de Janeiro pela mera agregação de três faculdades já existentes, a de Direito, a de Medicina e a Politécnica. Foi somente após a Revolução de 1930 que se instituiu o regime universitário no Brasil, por meio do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras. A partir daí e segundo as normas estabelecidas no referido Estatuto, foram sendo organizadas as universidades. Nesse contexto destacaram-se a Universidade de São Paulo, fundada em 1934; a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935, que teve curta duração; e a Universidade do Brasil, organizada pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, pensada como modelo padrão para todo o país.

Os cursos oferecidos situavam-se no nível de graduação e a formação de pesquisadores e dos professores da própria universidade ocorria por um processo espontâneo, geralmente pela agregação, por parte do catedrático ou do responsável pelas diferentes cadeiras, de aluno recém-formado que havia se destacado nos estudos realizados. Esse aluno era convidado a participar das atividades da disciplina como auxiliar de ensino ou assistente, preparando-se para reger a cadeira como livre docente com perspectiva de vir a tornar-se catedrático. Era, assim, uma espécie de formação em serviço associada em alguns casos, a estágio de aperfeiçoamento no exterior e, posteriormente, de bolsas para a obtenção do doutorado em universidades estrangeiras.

Aliás, recorreu-se, também, à contratação de professores estrangeiros, em especial europeus, como foi o caso da Universidade de São Paulo, que se serviu ampla e sistematicamente desse expediente para constituir o seu quadro docente inicial. Em seguida os Estatutos e Regimentos das universidades tenderam a instituir o grau de doutor, obtido mediante a elaboração e defesa pública de uma tese perante uma banca examinadora constituída pela administração superior da universidade sob a presidência do orientador. Concomitantemente, registraram-se também alguns casos isolados e episódicos de oferta de cursos de pós-graduação, principalmente do tipo *lato sensu*. Essa situação perdurou até a década de 1960, quando ocorreu a institucionalização da pós-graduação.

O modelo de pós-graduação adotado no Brasil seguiu deliberadamente a experiência dos Estados Unidos, como se pode observar no texto do Parecer 977/65, que conceituou a pós-graduação, no qual se encontra um tópico com o seguinte título: “Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana” (BRASIL, 1965, p. 74-79). É com base nessa experiência que se definiu a estrutura organizacional da nossa pós-graduação *stricto sensu*, centrada em dois níveis hierarquizados, o *mestrado* e o

doutorado, sem, porém, que o primeiro fosse requisito indispensável para o segundo, isto é, o mestrado poderia ser considerado uma etapa preliminar para a obtenção do grau de doutor ou como grau terminal, admitindo-se a possibilidade de inscrição direta no nível de doutorado.

Cada um desses níveis compreenderia o estudo de um conjunto de matérias relativas tanto à *área de concentração*, isto é, o campo específico de conhecimento constitutivo do objeto de estudos escolhido pelo candidato, como ao *domínio conexo*, ou seja, a área ou áreas de conhecimento correlatas e complementares àquela escolhida pelo aluno. O programa de estudos deveria se completar com a redação de um trabalho resultante de pesquisa, a dissertação, no caso do mestrado e a tese, no caso do doutorado. Assim, a organização dos estudos, embora procurasse se pautar por *grande flexibilidade*, era bastante clara envolvendo tarefas bem especificadas e prevendo, inclusive, a figura de um diretor de estudos com a incumbência de assistir e orientar a cada um dos alunos.

Entretanto, se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia, particularmente da Europa continental. É interessante observar que nos Estados Unidos prevalecia na educação básica, sob a influência do ideário da pedagogia nova, o objetivo de socialização das crianças e jovens justificado pelo discurso do incentivo à autonomia e iniciativa dos alunos, ficando em segundo plano o domínio dos conhecimentos sistematizados; em contrapartida, no nível superior, os alunos tendiam a ser postos diante de uma organização bastante definida, que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes.

Inversamente, na Europa, os sistemas de educação básica foram organizados ainda sob a égide da concepção tradicional herdada do iluminismo, que colocava como objetivo principal o domínio dos conhecimentos sistematizados; em consequência, tendia-se a se esperar dos alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e de autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. E, especialmente na pós-graduação, que era constituída fundamentalmente pelo doutorado, esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem por si mesmos o próprio trabalho, sendo o orientador mais um examinador e o presidente das bancas de exame do que alguém que dirigia e interferia diretamente na definição e desenvolvimento do tema de estudo do doutorando. Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência europeia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico.

Ora, nós sabemos do peso da influência europeia sobre os intelectuais brasileiros, em especial na área das chamadas ciências humanas. E esse dado é importante para entendermos a tendência que acabou por prevalecer na pós-graduação brasileira, cuja implantação se deu a partir do mestrado, após a regulamentação instituída pelo Parecer 77/69, de 11 de fevereiro de 1969 (BRASIL, 1969). E, embora os alunos devessem cursar determinadas disciplinas, algumas delas até mesmo em caráter obrigatório, os professores, via de regra, supunham um razoável grau de autonomia dos mestrandos, esperando que eles definissem o próprio objeto de investigação e, ato contínuo, escolhessem o orientador adequado para acompanhá-lo em sua pesquisa. Esse é um dos fatores explicativos do longo tempo destinado à realização do mestrado, ligado à expectativa de que os alunos deveriam produzir um trabalho de fôlego, na prática equivalente a uma tese de doutorado. Isso não causou grandes problemas na fase inicial quando, diante da demanda reprimida e não existindo ainda o doutorado, acediam ao mestrado professores já com razoável maturidade intelectual e uma boa experiência no magistério superior.

Passada, porém, essa primeira fase foi se constatando em escala cada vez mais generalizada que, enquanto o orientador esperava que o próprio aluno escolhesse de modo autônomo o tema de sua dissertação, formulasse o problema, definisse o enfoque teórico, delimitasse o objeto e estabelecesse a metodologia e respectivos procedimentos de análise, o mestrando se sentia sem rumo e despendia muito tempo sem corresponder a estas expectativas do orientador, o que o fazia buscar o socorro de outros professores, enveredar pelas mais descontraídas leituras ou observações de campo até conseguir encontrar, mas após muito dispêndio de energia e de tempo, o objeto de estudo que daria origem à sua dissertação de mestrado. É diante desse quadro que surgiram as pressões pela redução do tempo com a tendência a secundarizar o mestrado, dispensar a exigência de dissertação ou, mesmo, eliminar essa etapa da pós-graduação *stricto sensu*.

Entendo que esse encaminhamento pode pôr em risco a particularidade da pós-graduação brasileira que lhe permitiu se constituir numa das mais ricas e consistentes experiências de pós-graduação. E essa riqueza advém, acredito, da fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em se garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia. Para evitar o risco apontado, preservando a particularidade da experiência brasileira, cumpre manter presente a especificidade da pós-graduação *stricto sensu*, cujo objetivo é a formação de pesquisadores.

Ora, se o objetivo precípua da pós-graduação *stricto sensu* é a formação do pesquisador, o

elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa. E como a pós-graduação *stricto sensu* está organizada em dois níveis, mestrado e doutorado, conclui-se que o primeiro nível tem o sentido de iniciação à formação do pesquisador, reservando-se ao segundo nível à função de consolidação.

Assim, embora seja desejável que a iniciação se dê já no nível da graduação, não parece razoável inscrevê-la como uma exigência obrigatória já nesta primeira etapa do ensino superior. Como já foi lembrado anteriormente, o vetor principal dos cursos de graduação é a formação profissional e não a formação de pesquisadores. No entanto, mesmo que se atingisse uma difusão bastante ampla da chamada *iniciação científica* nos cursos de graduação, é lícito supor que sua tarefa não se ligaria diretamente ao objetivo de formação do pesquisador, mas teria antes a finalidade de familiarizar o aluno, o futuro profissional, com os processos e os procedimentos da investigação científica, o que não implicaria necessariamente a realização, por parte de cada um dos alunos, de um projeto próprio e completo de investigação.

No caso do mestrado, porém, a iniciação requerida será feita mediante a realização de um trabalho completo de investigação. Para a maioria dos alunos será, de fato, o primeiro trabalho de pesquisa que ele cumpre, abarcando todas as etapas implicadas no tipo de investigação encetada. Portanto, caberá ao aluno, com o auxílio do orientador e a partir de alternativas delineadas em função do estágio de conhecimento em que se encontra a área correspondente, realizar a escolha do tema, a formulação do problema, a delimitação do objeto, assim como o estabelecimento do referencial teórico e metodologia com os respectivos procedimentos de análise, redigindo, em consequência, o texto correspondente com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena, por parte dos leitores, do assunto tratado.

O texto referido constitui o que se convencionou denominar de *dissertação de mestrado*. Supõe, pois, um trabalho relativamente simples, expresso num texto logicamente articulado, ou, como se diz em linguagem corrente, que tem começo, meio e fim, dando conta de um determinado tema. De fato, dissertar significa discorrer, expor, abordar determinado assunto. Distingue-se de tese, denominação reservada ao trabalho do doutorado, já que tese significa posição, sugerindo que a defesa de uma tese é a defesa de uma posição diante de determinado problema. A tese pressupõe, em consequência, os requisitos de autonomia intelectual e de originalidade, já que estas são condições para que alguém possa expressar uma posição própria sobre determinado assunto. Ora, tais requisitos não são necessariamente exigidos no caso do mestrado. Supõe-se, antes, que é a conclusão do mestrado que

propiciará o preenchimento desses requisitos, uma vez que, tendo realizado, com o apoio do orientador, um trabalho completo de investigação, esse exercício nas lides da pesquisa lhe permitirá adquirir um domínio teórico e prático do processo, atingindo, assim, a desejada autonomia intelectual que lhe facultará a formulação original de novos objetos de investigação. Dessa forma, enquanto para o mestrado a autonomia intelectual e a originalidade constituem ponto de chegada, para o doutorado esses requisitos se põem no ponto de partida como condições prévias para a realização da etapa final do processo de formação do pesquisador, levado a cabo pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Tendo em vista a exigência apontada, os candidatos aos programas de doutorado necessariamente terão de apresentar, já para o processo de seleção, um projeto próprio de pesquisa atendendo ao requisito de originalidade, pelo menos em um dos seguintes aspectos: o próprio objeto, investigando algo nunca antes estudado; a forma ou o método, analisando-se um objeto que, embora já estudado por outros, não o fora segundo os procedimentos agora adotados; a perspectiva teórica, que assegurasse o exame de um mesmo objeto sob um ponto de vista ainda não explorado; e as fontes de apoio, isto é, o estudo de um mesmo objeto lançando mão de procedimentos já adotados e sob um ponto de vista também já considerado, baseando-se, porém, em fontes nunca antes utilizadas.

Além disso, os programas têm adotado a prática de exigir, como pré-requisito para ingresso no doutorado, o mestrado concluído, embora formalmente isto não seja obrigatório, como se pode notar pela regulamentação da pós-graduação definida pelo Parecer 77/69, também de autoria de Newton Sucupira (BRASIL, 1969, p. 130). Trata-se de uma medida de bom senso, em consonância com a lógica que presidiu a organização da modalidade “*stricto sensu*”. Com efeito, como se assinalou, sendo o mestrado o nível de iniciação ao processo de formação do pesquisador; e tendo ele possibilitado a familiarização com o ciclo completo da investigação objetivado na elaboração da dissertação, segue-se que a consolidação da formação do pesquisador deverá estar apoiada no processo de iniciação já realizado no decorrer do mestrado. Em suma: considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* destina-se fundamentalmente à formação do pesquisador; considerando-se que o mestrado, enquanto primeira etapa tem a incumbência de efetivar a iniciação dos alunos tendo em vista a assunção, por parte deles, da condição de pesquisadores; considerando-se que esta iniciação implica a realização de um trabalho próprio e completo de investigação consubstanciado na dissertação, conclui-se ser inconcebível um mestrado sem dissertação.

O raciocínio acima evidencia a necessidade de se afastar certas alternativas que vêm sendo

ventiladas, as quais, tendo em vista o objetivo de redução do tempo de formação, acenam com a organização de cursos de mestrado sem dissertação, a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos. Em verdade, esse tipo de mestrado se descaracterizaria como pós-graduação *stricto sensu* sendo assimilado aos cursos de especialização, já que tenderia a subordinar a formação acadêmica à formação profissional, abrindo mão do objetivo de formação de pesquisadores. Aliás, ao que parece, é exatamente a admissão de uma distinção entre uma espécie de mestrado profissional e um mestrado acadêmico que explica a existência, nos EEUU, de um mestrado sem dissertação ao lado do mestrado com dissertação. Cabe, pois, considerar que, no caso brasileiro, a alternativa para mestrado com dissertação não é o mestrado sem dissertação ou o mestrado profissional, mas os cursos de especialização.

À vista do exposto, entendo que pretender a redução do tempo de realização do mestrado abrindo mão da dissertação é obter a redução ao preço da sua descaracterização. Trata-se, pois, de definir o tempo necessário à realização do mestrado a partir da compreensão de sua natureza e objetivos e não o contrário. E desde que, como se mostrou, o ponto central e o momento culminante do mestrado estão configurados na dissertação, entendida como a forma de concretização da natureza e objetivo próprios do mestrado, é a partir do dimensionamento do tempo necessário à realização da dissertação que cabe definir o tempo de duração do mestrado. E esse tempo só poderá ser definido com certo grau de generalidade, na medida em que se dispuser de algum critério, também mais ou menos geral, de caracterização da própria dissertação.

Foi na busca de tal critério que propus em 1991, no texto cujas ideias estou agora retomando, *a monografia de base como ideia reguladora da dissertação de mestrado* (SAVIANI, 1991, p. 159-168). Trata-se de pensar as dissertações como incidindo sobre temas relevantes ainda não suficientemente explorados, cabendo ao mestrando a tarefa de realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitiria o acesso ágil ao assunto tratado. A existência dessas monografias de base possibilitaria ao estudante de doutorado ou a um pesquisador mais experiente realizar, a partir das informações primárias já devidamente organizadas, sínteses de amplo alcance que seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo sem este trabalho preliminar consubstanciado nas assim chamadas monografias de base.

Essa proposta supunha que o corpo docente dos Programas de Pós-Graduação identificasse os temas, os enfoques e os momentos da educação brasileira que se encontram de certo modo em

aberto nas diferentes áreas do conhecimento pedagógico, estabelecendo um amplo programa de produção de monografias de base no qual seriam engajados os estudantes de mestrado para efeitos de elaboração das respectivas dissertações, com o que, ao mesmo tempo em que se iniciariam na condição de pesquisadores, estariam dando uma contribuição significativa para o avanço do conhecimento no campo educacional. Como se vê, a proposta implica a existência de linhas de pesquisa nas quais os docentes desenvolvem, de forma articulada, projetos próprios de pesquisa sistemática.

Como a prática que prevalecia era a de que os docentes, após a realização de sua pesquisa de doutorado passassem a orientar as pesquisas dos alunos sem, porém, desenvolver projetos próprios, resultava difícil a implantação do programa de produção de monografias de base tal como fora proposto. Paradoxalmente, na situação atual, quando as referidas condições já vêm sendo preenchidas em virtude da instituição, na maioria dos programas, dos grupos de pesquisa com as respectivas linhas de investigação e o conseqüente desenvolvimento, pelos docentes, de projetos próprios de pesquisa, aquela proposta está esquecida e é a própria existência do mestrado, enquanto pós-graduação *stricto sensu*, que se encontra ameaçada.

Não obstante, a estratégia da produção sistemática de monografias de base em cada programa de pós-graduação seria uma forma simples e fecunda de assegurar, para a maioria dos alunos que ingressam no mestrado, a iniciação de sua formação como pesquisadores já que ofereceria alternativas precisas para a realização das respectivas dissertações, poupando-lhes tempo e energia ao envolvê-los de imediato num processo real de investigação. Com o tema da dissertação definido desde o início, resultaria possível dimensionar o tempo de duração do mestrado que em princípio se situaria no limite de três anos. Dado o seu caráter de iniciação que envolve a necessidade de se cursar determinadas disciplinas, considero não ser viável e nem mesmo desejável reduzir o tempo para aquém do limite indicado.

Equacionando-se adequadamente a questão do tempo pela via de uma consistente organização dos estudos que articulasse as duas etapas de formação do pesquisador, a de iniciação (mestrado) e a de consolidação (doutorado), seria possível preservar e, mesmo, aprofundar e fortalecer a rica experiência da pós-graduação brasileira. Essa, fundindo a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência europeia, acabou por produzir um modelo novo, de certo superior àqueles que lhe deram origem.

Do que foi exposto fica clara a estreita vinculação entre a pós-graduação *stricto sensu* e a

pesquisa. Vejamos, então, como se põe esse problema no caso específico da pós-graduação em educação que, por suposto, implica a estreita vinculação com a pesquisa educacional.

Caracterização da Pesquisa Educacional

Em 1976, quando da abertura do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, desenvolvi uma reflexão (SAVIANI, 2013a, p. 105-113) que considero pertinente retomar agora. Naquela ocasião, considerando que aquele Programa tinha como uma de suas áreas de concentração “pesquisa educacional”, entendi ser necessário explicitar e justificar essa escolha, o que colocava diretamente a questão da especificidade da pesquisa educacional, isto é, o grau em que ela se diferencia das outras modalidades de pesquisa, em especial no âmbito das ciências humanas. Para desenvolver a análise, parti de um texto de Juif e Doверо em que eles distinguem três níveis de investigação pedagógica:

1º A *investigação fundamental*, investigação de ponta que lembra a investigação pura dos cientistas. Dedicar-se a novos campos de investigação.

2º A *investigação aplicada*, que tem como finalidade a utilidade e ambiciona fazer progredir a tecnologia pedagógica [...]. A este nível, o trabalho do investigador, solidamente inserido no real, faz lembrar mais o trabalho do engenheiro do que o do sábio (Louchet).

3º A *investigação de desenvolvimento técnico*, que tem como fim a produção e a utilização de novos materiais, aparelhos e processos pedagógicos. É evidente que pertence à investigação operacional (JUIF; DOVERO, 1974, p. 138-139).

Sobre essa classificação, fiz as seguintes observações:

a) O segundo e o terceiro níveis de investigação não se distinguem de modo suficientemente claro; dir-se-ia que ambos podem ser incluídos na rubrica “investigação aplicada”.

b) O segundo nível sugere uma aplicação direta dos resultados da pesquisa fundamental na prática pedagógica; trata-se, pois, de uma prática cientificamente controlada (a analogia com o engenheiro é, a propósito, bem expressiva). O terceiro nível, em contrapartida, sugere uma aplicação indireta dos resultados da pesquisa fundamental; trata-se de uma atividade paralela, uma espécie de fábrica destinada a produzir os aparelhos e equipamentos em geral, necessários ao incremento da prática pedagógica.

c) A classificação dos autores não exprime satisfatoriamente as relações entre os três níveis

de investigação. Com efeito, supõe-se a autonomia da investigação fundamental que determina unidirecionalmente as duas outras modalidades de investigação, sendo que a investigação aplicada também aparece determinada pela investigação de desenvolvimento técnico. Ora, não podemos esquecer que a autonomia da investigação fundamental é apenas relativa. Os problemas objetos da investigação fundamental são postos pela prática educacional (Investigação Aplicada); e são estes mesmos problemas que exigem a produção de novos meios (Investigação de Desenvolvimento Técnico).

Das observações apresentadas, segue-se que as relações entre os diversos níveis de investigação que se inscrevem no seio da prática educacional são recíprocas. Contudo, também não se pode perder de vista as relações entre prática educacional e prática social global, impulsionando-se reciprocamente num processo em que as partes não podem ser compreendidas isoladamente e sem referência ao todo, da mesma forma que o todo não pode ser compreendido senão nas suas relações com as partes que o constituem.

Isso posto, passei a considerar que, sem perder de vista a autonomia relativa da Investigação Fundamental, fazia-se necessário examinar em que medida a Pós-Graduação em Educação pode se constituir num instrumento adequado à implementação da pesquisa educacional básica. Dir-se-ia ser essa uma questão ociosa. Com efeito, admitida a íntima vinculação ensino-pesquisa nos estudos universitários, não deve a pesquisa ser a preocupação central da educação de 3º grau e, “a fortiori”, da Pós-Graduação?

Em outros termos: se a pesquisa é inerente a toda e qualquer forma de Pós-Graduação “stricto sensu”, então a Pós-Graduação em Educação necessariamente estará desenvolvendo pesquisa educacional. Eis aí a objeção. Qual a sua consistência? Em que ela se funda? À primeira vista, parece irresponsável. Um exame mais atento revela, porém, que tal objeção decorre de uma generalização determinada por uma visão padronizada do conhecimento científico. Essa padronização se dá – e isto é compreensível – a partir do nível atingido pelas ciências mais avançadas. Utilizando a expressão de Kuhn, é só no quadro da “ciência normal” (que se define pela existência de um ‘paradigma’ compartilhado por todos os membros da comunidade científica), que a pesquisa pode ser considerada como inerente, sem necessidade de uma preocupação explícita com o seu significado e com os procedimentos necessários para levá-la a cabo com êxito. Contudo, os padrões de uma determinada área de conhecimento não podem ser estendidos a todo o domínio científico, uma vez que os diversos setores evoluem irregularmente na História. Kuhn, após mencionar diversos exemplos dessa irregularidade, afirma:

Em certas partes da Biologia – por exemplo, o estudo da hereditariedade – os primeiros paradigmas universalmente aceitos são ainda mais recentes; e fica ainda de pé a pergunta sobre que partes das ciências sociais adquiriram já tais paradigmas. A história mostra que o caminho para um consenso firme de investigação é muito árduo (KUHN, 1971, p. 40).

No campo das ciências humanas, se há um setor que não dispõe de paradigmas (no sentido empregado por Kuhn) este é, sem dúvida, o da Educação. Isso repercute na organização dos cursos de pós-graduação, vale dizer, na definição de suas áreas de concentração, o que pode ser facilmente detectado na experiência brasileira.

Se é verdade que a pesquisa é inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação, o mesmo não ocorre com a pesquisa educacional. Nem mesmo é verdade que pesquisa educacional seja inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação em educação. Aqui se patenteia com nitidez a diferença entre a educação e as áreas científicas cujo campo de conhecimento se encontra bem delimitado. Assim, em se tratando de um programa de pós-graduação em biologia, não faz sentido propor-se uma área de concentração em pesquisa biológica. Com efeito, qualquer que seja a modalidade de estudos pós-graduados em biologia, tratar-se-á sempre, de modo explícito, de pesquisa biológica. O mesmo ocorre com a medicina – para citar um exemplo retirado do domínio das ciências aplicadas (tecnologia). Em educação, porém, a situação é bem outra. Um programa de pós-graduação em psicologia educacional, por exemplo, envolverá certamente pesquisa. Já não é tão certo, porém, que se trate aí de pesquisa educacional. É bem provável, como ocorre mais frequentemente, que se trate de pesquisa psicológica.

Esse problema pode ser traduzido com propriedade por meio da seguinte citação, referente aos estudos de sociologia da educação:

É certo que eles iluminam uma séria e fecunda perspectiva aberta aos especialistas de uma dada disciplina sociológica, a sociologia da educação. Todavia, esses textos são apresentados não raramente como guias e modelos de pesquisa em educação. Não discuto – torno à precaução tomada anteriormente em relação à colaboração dos psicólogos – a validade desses trabalhos e nem relego a segundo plano as elaborações que, filiadas a eles, passaram a equacionar novas pesquisas ligadas à educação. Saliento, isto sim, que a interiorização de certos textos sociológicos – transformados em guias e modelos de pesquisa em educação – denota uma *flutuação sociológica* da consciência pedagógica, isto é, essa consciência não se dá conta de um circuito muito simples, qual seja: o ponto de partida e o ponto de chegada desses textos são a sociologia da educação e não a educação. O que neles se destaca são os admiráveis cortes que circunscrevem o objeto de pesquisa de uma dada disci-

plina sociológica. Ora, essa situação não traria maiores problemas se a estrutura desse objeto coincidissem plenamente com a estrutura do objeto de pesquisa educacional. E basta lembrar as possíveis conexões da educação com a conjuntura econômica, por exemplo, para se ter uma idéia da não identidade dessas estruturas (ORLANDI, 1969).

Diante desse quadro é nossa convicção que a pesquisa educacional só poderá ter lugar e se desenvolver, operando-se a inversão do circuito ao qual se referiu Luiz Orlandi. Quer dizer, transformando-se a educação em ponto de partida e ponto de chegada das nossas investigações.

No circuito originário descrito por Orlandi, a educação é ponto de passagem. Ela está des centrada. O ponto de partida e o ponto de chegada estão alhures. Isso significa que as pesquisas no âmbito da sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação etc. circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico etc. que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas, econômicas etc. a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica, psicológica ou econômica referida, o que é ilustrado na Figura 1 pelo gráfico A.

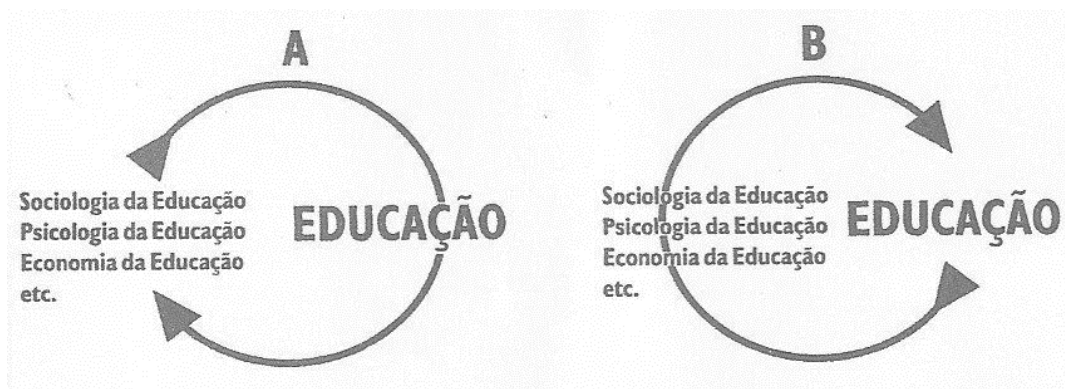


Figura 1 – Circuito da Pesquisa em Educação. Fonte: Autor.

Invertendo-se o circuito teremos uma nova situação em que a educação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações, tal como representado no gráfico B da Figura 1. Note-se que ocorre, agora, uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos etc. são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo

teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores. Evidentemente, tal atitude supõe um aguçamento do espírito crítico dos educadores.

É óbvio que essa profunda mudança de projeto não se efetivará caso se continue a considerar a pesquisa educacional como algo inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação em educação. É preciso perseguir esse objetivo explícita e intencionalmente. Enfim, é esse o caminho que os Programas de Pós-Graduação em Educação devem trilhar a fim de que se constituam num espaço efetivo de produção de pesquisas especificamente educacionais, superando sua subordinação às diferentes áreas das ciências humanas.

Como assinalei no livro “Pedagogia histórico-crítica”, “se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem” (SAVIANI, 2013b, p. 12). E prossigo observando que, considerados em si mesmos como algo exterior ao homem, esses elementos se põem como objeto das chamadas *ciências humanas* por oposição às *ciências da natureza*. Do ponto de vista da educação “esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza” (p. 13). É esse o objeto da Pedagogia entendida como ciência da educação.

É, pois, pela antes indicada inversão do circuito em que a educação passa a ser considerada como ponto de partida e ponto de chegada das investigações que estaremos desenvolvendo “uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada que irá adquirir um lugar próprio e específico no *sistema das ciências*” (SAVIANI, 2012, p. 122). Assim procedendo os Programas de Pós-Graduação em Educação estarão contribuindo decisivamente para a produção de pesquisas especificamente educacionais ao mesmo tempo em que estarão formando pesquisadores qualificados para fazer avançar a ciência da educação propriamente dita.

Conclusão

O propósito da aula inaugural do período letivo de 2017 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) foi abordar o problema da especificidade da pesquisa educacional de modo a contribuir para o seu adequado equacionamento no âmbito do referido Programa. Claro que, em virtude da duração limitada do tempo de uma simples aula, não seria

possível discutir e aprofundar os diversos aspectos que o tema comporta. Por isso me limitei à colocação do problema indicando os parâmetros a partir dos quais ele poderá ser adequadamente equacionado no âmbito do referido Programa de Pós-Graduação em Educação. Portanto, minha exposição não tinha e nem poderia ter a pretensão de dar um tratamento conclusivo ao tema proposto. Longe de encerrar o assunto, a aula inaugural procurou corresponder exatamente ao significado de sua denominação: inaugurar um debate que deve se prolongar ao longo de todo o ano letivo de 2017, conduzindo a uma compreensão ampla e aprofundada da questão da especificidade da pesquisa educacional que se encontra, sem dúvida, em posição central na organização e funcionamento dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Referências

- BRASIL, MEC, CFE. Parecer 977/65. **Documenta**, n. 44, p. 67-86, 1965.
- BRASIL, MEC, CFE. Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação. Parecer n. 77/69, C.E. Su., aprovado em 11/02/1969. **Documenta**, n. 98, p. 128-132, 1969.
- JUIF, P.; DOVERO, F. **Guia do estudante de ciências pedagógicas**. Lisboa: Estampa, 1974.
- KUHN, T. S. **La estructura de las revoluciones científicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.
- ORLANDI, L. B. L. O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações. **Revista Educação Hoje**, março/abril, 1969.
- SAVIANI, D. Concepção de mestrado centrada na ideia de monografia de base. **Educação Brasileira**, v. 13, n. 27, p. 159-168, 1991.
- _____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. 2ª reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2013b.

Recebido em 03/03/2017.

Aceito em 07/03/2017.

ACERVO HISTÓRICO DO LIVRO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE PESQUISA

AZILDE LINA ANDREOTTI¹

RESUMO: Este texto apresenta o Acervo Histórico do Livro Escolar – AHLE como fonte de pesquisa, sua organização, divulgação e alcance junto a pesquisadores, desde sua origem, em 2008, com o objetivo principal de destacar o livro escolar como documento e instrumento para a recuperação de aspectos sócio-históricos e culturais de determinado contexto. O Acervo é formado pelos livros escolares resguardados das antigas bibliotecas infantis da cidade de São Paulo. A primeira, Biblioteca Infantil Municipal, atual Biblioteca Infanto-juvenil Monteiro Lobato foi criada em 1936 e precursora de outras instaladas nos anos de 1940 e 50. A organização do AHLE também chama a atenção para a coleta, o resguardo e a disponibilização de fontes de pesquisa, campo e trabalho sempre em construção, apesar dos avanços proporcionados pela tecnologia.

Palavras-chave: Livros escolares. Fontes de pesquisa. História da educação.

HISTORICAL COLLECTION OF THE SCHOOL BOOK: RESEARCH POSSIBILITIES

ABSTRACT: This paper presents the Historical Collection of the School Book as a source of research, organization, dissemination and reaches together the researchers, since its inception in 2008, with the main objective to highlight the textbook as a tool for the recovery of social, cultural and historical aspects. The Collection is made up of textbooks guarded the children's libraries in the city of São Paulo. The first, Municipal Children's Library, current Library Monteiro Lobato, was created in 1936, and precursor of others installed in the years 1940 e 50. The very recent organization of AHLE also draw attention to the collection, the guard and the availability of sources of research, field work and always under construction, despite the advancements made by technology.

Keywords: School books. Search sources. History of education.

ACERVO HISTÓRICO DE LIBROS ESCOLARES: POSIBILIDADES DE INVESTIGACIÓN

RESUMEN: Este texto presenta el Acervo Histórico del Libro Escolar – AHLE como fuente de investigación, su organización, difusión y alcance junto a los investigadores, desde su creación, en 2008, con el objetivo principal de destacar el libro escolar como documento e instrumento para la recuperación de los aspectos socio históricos y culturales de

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP. Socióloga do Secretaria de Cultura do Município de São Paulo. E-mail: azilde@uol.com.br.

determinado contexto. El Acervo se compone de libros escolares resguardados de las antiguas bibliotecas infantiles de la ciudad de São Paulo. La primera, Biblioteca Infantil Municipal, actual Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato fue establecida en 1936 y precursora de otras instaladas en los años 1940 y 50. La organización del AHLE también llama a la atención para la colecta, el resguardo y la disponibilidad de fuentes de investigación, campo de trabajo siempre en construcción, a pesar de los avances proporcionados por la tecnología.

Palabras clave: Libros escolares. Fuentes de búsqueda. Historia de la educación.

Introdução

A sobreposição de caminhos da minha carreira profissional, anos atrás – professora universitária em fase de pós-graduação em História e Filosofia da Educação e o cargo de socióloga na Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo – este último muitas vezes interrompido para me dedicar aos estudos e à pesquisa, resultou, entre outros trabalhos, na organização de um acervo de fontes de pesquisa para a História da Educação. Em 2006 eu participei de uma comissão multidisciplinar da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo² para verificar, nas Bibliotecas Infantis Públicas da cidade, o descarte de livros não mais disponíveis ao público. Entre livros de vários gêneros, iniciei um processo de compilação de livros escolares e encontrei material de inestimável valor documental para a pesquisa em História da Educação.

O trabalho de reconhecimento desses livros e a possibilidade de criar um acervo para pesquisadores culminaram na organização do Acervo Histórico do Livro Escolar – AHLE, sigla que usarei para identificá-lo. Nesse sentido, em um texto sobre velhos livros, Benjamin (2002) destaca um colecionador alemão de livros infantis, que por esta função salvou-os da máquina de triturar papel. Com a pergunta inicial: por que você coleciona livros? Benjamin relata a experiência de Karl Hobrecker, colecionador alemão de livros infantis antigos, “o primeiro a lhes abrir um asilo onde estivessem a salvo, por tempo determinado, da fábrica de papéis” exemplo que muitas vezes reconheci na formação do AHLE.

O AHLE compõe atualmente a Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Monteiro

² Comissão-II para análise dos livros separados para baixa, conforme publicação da Portaria 001/2006 – Coordenadoria do Sistema Municipal de Bibliotecas do DOC de 31/03/2006, publicado em 06 de maio de 2006 no Diário Oficial do Município de São Paulo.

Lobato e conta com cinco mil livros de todas as matérias de ensino datados desde as últimas décadas do século XIX até o fim dos anos 1970, abrangendo 80 anos consecutivos. Desvalorizado como produção literária, o livro escolar não é preservado, o que lhe confere um fator de raridade. Poucas foram as instituições que o resguardaram por serem usados em um curto período, por se tornarem desgastados com o tempo e vistos como ultrapassados, porque antigos.

Ora, esses livros refletem aspectos sócio-culturais, são depositários de valores e ideias de um período, de um ambiente pedagógico específico e contêm referências e vestígios de práticas educativas e do pensamento social sobre a educação escolar. Choppin (2004) aponta a diversidade de temas na pesquisa sobre os livros escolares e destaca duas grandes categorias de pesquisa, que não são necessariamente excludentes: as que tratam o livro escolar a partir dos seus conteúdos e aquelas que abordam o aspecto físico, material do livro escolar.

A origem e o processo de organização do AHLE já foram relatados em publicações e participações em congressos. Destaco a primeira apresentação em 2007, no VIII Congresso Ibero Americano de História da Educação sob o título Proposições sobre um Acervo de Livros Escolares. Nesse trabalho expus todo o projeto inicial de composição do AHLE, a origem dos livros e algumas de suas particularidades, somados às referências sobre a especificidade do livro escolar como fonte de pesquisa para História da Educação.

Um primeiro recorte temático como pesquisa no AHLE foi tópico do VIII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, em 2010, com o tema: Livros escolares no Estado Novo: primeiras aproximações a partir do Acervo Histórico do Livro Escolar, no eixo temático: Práticas Pedagógicas, Cotidiano Escolar e Cultura Material, disponível em www.sbhe.org.br. Nesse Congresso apresentei o projeto político pedagógico do período do Estado Novo por meio dos livros didáticos produzidos na época; das biografias de Getúlio Vargas em publicações voltadas às crianças e pelas séries de histórias em quadrinhos de uso escolar como *Grandes Figuras do Brasil*, entre outros, demonstrando o livro escolar como instrumento estreitamente comprometido com as ideias do período. Sem dúvida, as possibilidades de pesquisa no AHLE, enquanto material que compreende vários períodos da história, foram enfatizadas com o exemplo do estudo proposto.

Mais recentemente, palestras e intercâmbios com universidades e o meu vínculo com o Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), da Faculdade de Educação da

UNICAMP, e seu largo alcance por meio da Revista on-line³, e dos grupos de trabalhos HISTEDBR nacionais estabelecidos nas universidades federais e estaduais de boa parte do país foram oportunidades de divulgação e colaboraram para o reconhecimento do AHLE. Sobre as fontes de pesquisas, Lombardi (2004) aponta que se constituem nas próprias produções históricas. Assim considero todo o processo de organização do AHLE como contribuição para a produção historiográfica, pois livros retirados dos acervos não mais utilizados das antigas Bibliotecas Infantis da cidade de São Paulo, livros inertes e que seriam descartados, se transformaram em um acervo para pesquisadores, disponibilizado e acessível à consulta.

Considero que os livros que compõem o AHLE ganharam novo significado. Se por um lado perderam o sentido original de material didático de uso escolar, por outro, constituíram-se em fonte de pesquisa em História e História da Educação. O AHLE foi disponibilizado para pesquisadores em 2008 e está sediado na Biblioteca Monteiro Lobato, equipamento da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.

O AHLE está em fase de catalogação na base de dados Alexandria, que reúne os livros das Bibliotecas públicas municipais de São Paulo, equipamento da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Tanto a digitalização desse material quanto a restauração de exemplares danificados fazem parte de um projeto ainda em andamento.

Outro acervo de livros escolares em São Paulo está organizado na Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP e esteve, na sua origem, sob a orientação da Professora Doutora Circe Bittencourt. Formado em 2004, esse acervo está organizado no Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros – LIVRES, que além do acesso aos livros didáticos do acervo, disponibiliza informações sobre outras bibliotecas que mantêm algumas obras desse gênero⁴.

O Livro Escolar como Fonte de Pesquisa

Sobre fontes de pesquisa é preciso destacar que todo o material que compõe um acervo de

³ Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br. Acesso em 15 abr. 2017.

⁴ Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/biblioteca/acervos/biblioteca-do-livro-didatico>. Acesso em: 15 abr. 2017.

documentos nas suas várias formas, papéis, iconografias, fotografias, objetos etc. são fontes de consulta que nos trazem informações; são o ponto de partida e somente se constituem em fontes de pesquisa a partir da indagação do pesquisador. Saviani (2004, p. 5) observa que “as fontes históricas não são a origem do fenômeno histórico, não são as fontes da história”, mas documentos que nos fornecem informações para a compreensão de dado fenômeno.

Assim, o termo “fontes” está associado à origem, à procedência, à fonte de consulta. No entanto, no exame do conceito de acervo, palavra de origem latina que significa acumulação e muitas vezes referenciada como velharia, vem a ideia de passado, da acumulação de indícios, que se materializam em documentos, em bens ou em patrimônio. A quantidade é uma das variantes a que se submete o acervo que compõe os arquivos, as bibliotecas, os museus e os centros de documentação, onde encontramos um conjunto desses indícios, identificado com o que denominamos fontes de pesquisa (ANDREOTTI, 2005).

Da mesma forma que outras fontes de pesquisa, o livro escolar por si só não contém um caráter elucidativo. Nesse sentido, a problematização dentro de um quadro explicativo e de um referencial teórico; o cuidado para não se deixar influenciar por uma visão impregnada do presente e a necessidade de contextualizá-lo historicamente são alguns procedimentos que atribuem ao livro escolar valor documental para a pesquisa. Como afirma Hobsbawm (1998), mesmo a melhor das fontes apenas esclarece certas áreas daquilo que queremos conhecer. Reunir uma ampla variedade de informações, em geral fragmentadas, é uma prática que atribui significado à fonte pesquisada.

Como já foi destacado, o AHLE é constituído por cerca de cinco mil livros escolares, datados do fim do século XIX até a década de 1970. O mais antigo é *Os Lusíadas*, de Luis de Camões, de 1879, para uso das escolas, organizado por Abilio Cesar Borges.⁵

O acervo compreende o ensino primário, o secundário, incluindo os técnicos e os supletivos e os cursos de formação de professores: as antigas Escolas Normais. Além dos manuais escolares de

⁵ Editado pela Typographia e Lithographia E. Guyot – Bruxelas contém os seguintes dizeres: “edição publicada pelo Dr. Abilio Cesar Borges para uso das escolas brasileiras, na qual se acham suppressas todas as instancias que não devem ser lidas pelos meninos”. Conhecido como Barão de Macaúbas, Abílio fundou um internato masculino no Rio de Janeiro, que inspirou o livro *O Ateneu*, de Raul Pompéia, publicado em 1888.

todas as matérias de ensino, livros paradidáticos, de referência e os que constam como recomendados para a escola: as coleções e os livros organizados por educadores, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Arnaldo de Oliveira Barreto, entre outros, compõem o acervo.

Desse modo, o AHLE abrange várias fases da história do país que, dentro dos marcos cronológicos mais usuais, podem ser assim descritos: a Primeira República (1889-1930); a Era Vargas (1930-1945); o período do Nacional desenvolvimentismo (1946-1964) e a Ditadura Militar (1964-1985) e perpassam, de uma forma geral, aspectos marcantes da educação no Brasil e de sua organização, ao contemplar as mudanças que acompanharam o sistema escolar.

O AHLE traz o registro da organização escolar do país, das alterações dos graus de ensino e suas divisões, desde a instituição do Grupo Escolar, no início do período republicano, até as reformas educacionais determinadas pela Lei n. 5692/72 do governo militar. Demonstra, também, as mudanças pelas quais passou o livro escolar, desde o seu aspecto material, às alterações na apresentação, no teor e na organização dos conteúdos, expondo suas características ao longo desse período.

Os livros que compõem o AHLE representam uma amostra significativa do material adotado pelas escolas majoritariamente de São Paulo, Estado precursor de reformas educacionais. Retratam as legislações paulistas que organizaram o sistema educacional nas primeiras décadas do século XX, período de mudanças na educação, com a expansão do ensino público, como a lei Sampaio Dória de 1920 (Lei n.1750, de 08 de dezembro de 1920, que reformou a instrução pública do Estado) ou o Código de Educação de 1933⁶, de Fernando de Azevedo, entre outras, como também as reformas de ensino do governo central.

Além do mais, atingiram várias gerações, com inúmeras edições ao longo do tempo, alguns ainda reeditados em novos padrões, tanto na forma (ilustrações, tamanho, diagramação etc.) quanto na atualização dos temas abordados. Como exemplo o livro “Através do Brasil” (narrativa) de Olavo Bilac e Manoel Bomfim, publicado originalmente em 1910, como prática da Língua Portuguesa pela Livraria Francisco Alves e reeditado até os anos 1960. Essa obra foi relançada recentemente com organização de Marisa Lajolo. Nele, a organizadora, professora de teoria literária da UNICAMP, reitera a

⁶ Em 1933, Fernando Azevedo (1894 -1974), Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, instituiu o Código de Educação (Decreto n.5884/33), que reestruturou todo o sistema de ensino do Estado.

ressignificação do livro em questão e as diferentes formas de uso ao longo do tempo em que foi reeditado. Ainda segundo a organizadora, “Através do Brasil”, quando publicado, em 1910, e em suas várias edições cumpriu a tarefa de formar leitores para os papéis que a sociedade lhes designava. Lajolo (2008) afirma que a publicação tem outra tarefa, a de conduzir os leitores numa viagem por meio dos livros e revelar um pouco mais da imagem que o Brasil fazia de si mesmo.

Poderíamos destacar também as centenas de livros voltados para a formação dos professores, livros adotados pelas antigas Escolas Normais. A Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato, depositária da maioria dos livros do AHLE, desde a sua origem localizou-se próxima à Escola Normal de São Paulo⁷ e teve grande frequência dos alunos deste curso, que buscavam material para as suas aulas.

O livro Testes ABC de Lourenço Filho⁸, com o material dos testes intacto ou os manuais pedagógicos, que serviam para a orientação da prática do magistério, como o Manual do Professor Primário, de Theobaldo Miranda Santos⁹, entre outros, fazem parte do acervo e testemunham essa frequência. Por conseguinte, livros de órgãos oficiais coletados pelo AHLE, como Leitura e Linguagem no Curso primário, do Ministério da Educação, com sugestões para a organização e o desenvolvimento de programas de ensino, retratam as propostas pedagógicas e os conteúdos escolares presentes nas várias reformulações pelas quais passou a educação.

A Pesquisa no Acervo Histórico do Livro Escolar – AHLE

Como primeira abordagem e sem preocupação com amostra representativa, um levantamento ainda preliminar sobre a pesquisa no AHLE, desde 2008 até 2015, demonstra que a maioria do público é de graduandos e pós-graduandos da área das ciências humanas, principalmente Educação, Letras, História e História da Ciência e que muitos são de fora da cidade e do Estado de São Paulo, o que confirma a escassez desse material para pesquisa. Os temas são os mais variados e muitas vezes

⁷A Biblioteca é criada em 1936, compondo um projeto cultural para a cidade de São Paulo, na gestão de Mário de Andrade como Diretor do Departamento de Cultura e sempre funcionou no bairro da Vila Buarque, atualmente região central da cidade.

⁸ LOURENÇO FILHO, M. B. **Teste ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 3 ed., revista, 1947. (1ª. edição em 1933).

⁹ Editado em São Paulo, Cia Editora Nacional, 1966, 7ª edição.

são os pesquisadores que mostram o potencial do acervo por meio da diversidade de assuntos abordados.

Entre os materiais mais procurados estão as Cartilhas e os livros de Primeiras Leituras são os mais pesquisados e neles as séries graduadas, que contêm uma cartilha e quatro livros das séries iniciais referentes ao antigo curso primário ou grupo escolar. Abaixo está a ilustração de uma cartilha de Lourenço Filho, edição de 1962. O AHLE tem várias publicações desse autor, entre livros escolares para as crianças e livros para as turmas de formação de professores.



Figura 1 – Cartilha do Povo – Para ensinar a ler rapidamente. Observação: A primeira edição deste livro é de 1929. Fonte: AHLE.

A propósito dos períodos históricos, livros escolares da época do Estado Novo e da Ditadura Civil Militar de 1964 são os mais solicitados. Livros que indicam o projeto político pedagógico da era Vargas e os de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, matérias de ensino inauguradas nas reformas da educação do regime militar, foram objeto de pesquisas. Por certo, os 50 anos do golpe em 2014 provocaram vários trabalhos e estudos sobre esse período da política do país.

Os livros do século XIX também são alvo de pesquisas, provavelmente por retratarem um período com poucas publicações disponíveis. Livros utilizados para a formação de professores das antigas Escolas Normais e matérias de ensino tais como, língua portuguesa, história, biologia, ciências naturais, botânica, higiene, ensino religioso, geografia, educação física, canto orfeônico, física e latim estão entre os mais procurados.

Entre os temas abordados, os métodos de ensino; de alfabetização; as ilustrações; questões de gênero; as minorias; mitos e vultos históricos; higienismo; estudos sobre autores; correntes pedagógicas; a legislação escolar; currículo são matérias de pesquisa mais recorrentes. Esses dados de pesquisa no AHLE estão registrados e em fase de levantamento.

Áreas menos contempladas como a produção e circulação dos livros escolares; aspectos materiais da impressão do livro; as ressalvas, as anotações de leitores; o manuseio (muitos dos livros do AHLE mantêm a ficha dos leitores), ainda são perspectivas de investigação que podem ser contempladas utilizando o livro escolar como fonte e recurso de pesquisa. Há ainda muito por fazer em relação à história da produção, da distribuição e circulação do livro didático no país. Há muitos dados e fontes a serem levantados e, sem dúvida, um acervo de livros escolares que abrange oitenta anos consecutivos, como é o caso do AHLE, acrescenta informações para a pesquisa e permite várias possibilidades de estudos, contribuindo para preencher lacunas ainda existentes na historiografia da educação.

Também são várias as discussões sobre a pesquisa e as definições e conceitos a respeito dos livros didáticos. Alguns autores tratam dessas questões e da história do livro didático no país: sua gênese, primeiros autores, editoras etc.¹⁰ Circe Bittencourt tem inúmeros trabalhos sobre o ensino de história e foi uma das precursoras dos estudos sobre livros escolares no país. Em um texto sobre as diversas possibilidades de abordagem do livro didático, Bittencourt (2004) assinala sua complexidade apesar da aparência de simplicidade com que aparece na memória dos que o utilizaram e discorre sobre algumas tendências de pesquisa.

Para a difusão do AHLE, além das instâncias acadêmicas, foi criado um Blog em 2009, onde são postados textos temáticos sobre determinado livro, autor, matéria de ensino ou coleção, visando

¹⁰ Entre outros: BITTENCOURT, Circe (2004) Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 30.

divulgar e mostrar as possibilidades de pesquisa e o potencial do acervo. O AHLE também está inscrito na rede social TWITTER, no qual divulga notas literárias, culturais e voltadas à educação.

Com isso, além das pesquisas presenciais na Biblioteca, o AHLE é procurado pela internet, por meio principalmente do Google (resultado mais relevante para “livro escolar”. É no Blog, <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com>, do site da Prefeitura de São Paulo, que constam os Acervos Especiais do Sistema Municipal de Bibliotecas, que já são reconhecidos no circuito acadêmico.

Outro aspecto que chama a atenção sobre livros escolares antigos é o apelo afetivo das capas dos livros, a busca pela memória escolar, pelas lembranças dos bancos da escola. No contexto de mudanças rápidas, como o que vivemos, há uma valorização dessas imagens antigas, da busca de raízes e de referências e a escola faz parte desse passado mesmo que, muitas vezes, idealizado. Não deixa de ser outro tema instigante para o pesquisador da História da Educação.

Considerações Finais

As reflexões aqui apresentadas acerca das fontes para a pesquisa em História da Educação e do processo de consolidação do AHLE nos mostram que a organização e disponibilização de material de pesquisa é ainda um campo de trabalho a ser garimpado. Os livros escolares apresentam várias possibilidades de estudos. Ao resguardarem uma forma de expressão que se alterou com o tempo, proporcionam a recuperação dos modos de comunicação e de linguagem entre o autor, o editor e a criança e o jovem escolar. As diferentes edições de um mesmo título oferecem revisões do livro, novas ilustrações, capas diferentes, informações que caracterizam as mudanças editoriais e o percurso da produção do livro escolar.

A longevidade de cartilhas, livros de leitura e antologias literárias se evidencia pelas várias edições em um acervo que abrange um período de 80 anos. E assim a preservação desses livros implica também a preservação da memória educativa e cultural de várias gerações.

Finalmente, uma das propostas deste texto é chamar a atenção sobre a importância da reunião, organização e disponibilização de fontes de pesquisa, como também provocar uma reflexão sobre políticas públicas neste sentido. A própria organização recente do AHLE mostra que há um amplo caminho a percorrer.

Referências

- ANDREOTTI, A. L. **Acervo de Fontes de Pesquisa para a História da Educação Brasileira**: características e conteúdo, 2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 15 abr. 2017.
- BENJAMIN, W. **Livros infantis velhos e esquecidos**, 2002. Disponível em: <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com.br/2014/11/livros-esquecidos.html>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- BITTENCOURT, C. História, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 15 abr. 2017.
- HOBBSAWM, E. (1998). **Sobre a história**. São Paulo: Cia das Letras.
- LAJOLO, M.; BILAC, O.; BOMFIM, M. (Orgs.). **Através do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação - atentando para as fontes. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 142-176.
- SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. M. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-12.

Recebido em 20/09/2016.

Aceito em 13/02/2017.

ARTE E LUTA DE CLASSES: APONTAMENTOS SOBRE “OS OPERÁRIOS” E “MANIFESTACIÓN”

ADAIR ANGELO DALAROSA¹

KATERINE ZANELLA²

RESUMO: O artigo propõe analisar a Arte como forma de expressão da luta de classes, que não se manifesta somente pelo conflito de interesses entre burgueses e proletariado; é expressa também pela exploração de uma nação sobre a outra, do sexo masculino sobre o feminino, da cultura dominante sobre as minorias. Fundamenta-se a argumentação nas obras de Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Domenico Losurdo, Aníbal Ponce e Walter Benjamim. O método utilizado é o materialismo histórico dialético e busca-se demonstrar a relação entre arte e classes sociais expressa nas obras de Tarsila do Amaral “Os Operários”, e de Antonio Berni “*Manifestación*”. A justificativa deste estudo é a necessidade de afirmar a arte como expressão cultural do homem histórico, contrariando as afirmações inatistas e naturalistas que afirmam ser a arte produto do “espírito puro”. Decorre dessa constatação que a arte pode se tornar ferramenta ideológica de reprodução ou de transformação das formas sociais existentes.

Palavras-chave: Arte. Luta de Classes. Ideologia.

ART AND FIGHT OF CLASSES: APPOINTMENTS ON "OS OPERÁRIOS" AND "MANIFESTACIÓN"

ABSTRACT: The article proposes to analyze Art as a form of expression of the class struggle. It is added that this is manifested not only by the conflict of interests between bourgeois and proletariat; is also expressed by the exploitation of one nation over another, from the masculine to the feminine, of the dominant culture over minorities. The argument is based on the works of Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Domenico Losurdo, Aníbal Ponce, Walter Benjamim. The research is based on the method of dialectical historical materialism and seeks to unravel the relationship between art and social classes expressed in the works of Tarsila do Amaral "The Workers", and Antonio Berni "*Manifestación*." The study is justified by the need to affirm art as the cultural expression of historical man. It follows from this observation that art can become an ideological tool of reproduction or transformation of existing social forms.

Keywords: Art. Class Struggle. Ideology.

¹ Doutor em Educação. Docente da UNICENTRO. E-mail: adairdalarosa@hotmail.com.

² Graduada em Artes Visuais. Docente da Rede Estadual de Educação do Paraná.

ART Y LUCHA DE CLASES: ANÁLISIS DE LAS OBRAS “OS OPERÁRIOS” Y “MANIFESTACIÓN”

RESUMEN: El artículo se propone a analizar el Arte como forma de expresión de lucha de clases, que no sólo se manifiesta por el conflicto de intereses entre burgueses y proletariado; y expresa también por la exploración de una nación sobre la otra, del sexo masculino sobre el femenino, de la cultura dominante sobre las minorías. Se fundamenta la argumentación en las obras de Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Domenico Losurdo, Aníbal Ponce y Walter Benjamim. El método utilizado es el materialismo histórico dialéctico y se busca demostrar la relación entre arte y clases sociales expresadas en las obras de Tarsila do Amaral “*Os Operários*”, y de Antonio Berni “*Manifestación*”. La justificativa de este estudio es la necesidad de afirmar el arte como expresión cultural del hombre histórico, contrariamente a las afirmaciones innatas y naturalistas que afirman ser el arte producto del “espíritu puro”. Descorre de esa constatación que el arte puede ser herramienta ideológica de reproducción o de transformación de las formas sociales existentes.

Palabras clave: Arte. Lucha de Clases. Ideología.

Introdução³

O presente artigo resulta de pesquisa em andamento sobre a problemática da arte como expressão da luta de classes. Para demonstrar essa relação, busca-se analisar as obras de arte de Tarsila do Amaral e Antonio Berni. Decorre desse propósito a necessidade de fazer uma análise histórica das obras “*Os operários*”, de Tarsila do Amaral e “*Manifestación*”, de Antonio Berni. A escolha das obras se dá pelo fato de que os dois artistas e suas respectivas obras são do mesmo período histórico e abordam a problemática social do Brasil e da Argentina. Este texto foi apresentado como comunicação oral no *III Encuentro de Estudios Sociales desde América Latina y El Caribe - Unila*, Foz do Iguaçu-Brasil, de 1 a 3 de outubro de 2015.

O trabalho se justifica pela necessidade de demonstrar que a arte, entendida como produto artístico puro, desvinculado de ideologias, constitui um equívoco. É uma visão idealista e positivista que naturaliza a formação do homem e sua produção espiritual. Contrariamente, busca-se demonstrar que a arte lida como produto histórico e expressão das contradições sociais pode contribuir para a formação do cidadão de fato.

³ Texto apresentado como comunicação oral no *III Encuentro de Estudios Sociales desde América Latina y El Caribe - Unila*, Foz do Iguaçu - Brasil, de 1 a 3 de outubro de 2015.

A metodologia consiste em analisar o contexto histórico da produção das obras de arte em questão. Além das obras de arte citadas, analisamos também textos clássicos sobre a história, filosofia e política. A interpretação dos dados é estruturada seguindo o método do materialismo histórico, atendendo para as categorias da totalidade, contradição e mediação.

O texto é organizado em três partes. Inicialmente apresenta uma breve conceituação de Arte, Política e Trabalho segundo a literatura clássica. O segundo tópico aborda o conceito de luta de classes como expressão da divisão social do trabalho na sociedade capitalista. Ressalta-se que a arte não fica imune a esse determinante histórico, contrariando a ideia de “arte pura”, desvinculada da problemática social. Por fim, o texto apresenta uma análise das obras de Tarsila do Amaral e Antonio Berni para demonstrar como estes artistas retrataram a problemática social do seu tempo nas obras citadas. Embora a reflexão apresentada no texto resulte de trabalho ainda inconcluso, esperamos poder contribuir para a difusão do conhecimento acerca da relação entre Arte, Política e Trabalho no âmbito das sociedades de classes.

Conceituando Arte, Política e Trabalho

Sendo a Arte objeto central de nossa pesquisa, torna-se necessário observar que antes de nos debruçarmos no estudo da Arte de determinado período histórico, necessita-se definir o que se entende por Arte. Dentre muitas definições temos que arte é “em seu significado mais geral, todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer” (ABBAGNANO, 1998, p. 81).

Dessa forma, a Arte pode ser definida como toda forma de manifestação humana, desde as mais primitivas às mais complexas. Para Platão, “a Arte compreende todas as atividades humanas ordenadas e distingue-se no seu complexo da natureza” (ABBAGNANO, 1998, p. 81). As definições acima indicam que toda produção humana como a política, a poesia, a medicina, a ciência assim como a própria filosofia, fazem parte da arte. Assim sendo, “Arte significa certa virtude ou habilidade para fazer ou produzir algo” (MORA, 2000, p. 199).

Essa visão de Arte se restringe a certas habilidades que todo ser humano pode vir a ter ou apreender de acordo com suas necessidades. Desse modo, o homem faz Arte e esta atividade tem a função primordial de exprimir a relação do homem com a natureza e com os outros homens. Seguindo a mesma linha de pensamento, de *Arte como saber artístico organizado*, vemos que o homem é o único ser capaz de produzir Arte. “A obra de Arte busca caminhos de acesso real e de expressão da

verdade. Em outras palavras, as artes não pretendiam imitar a realidade, nem pretendiam ser ilusões sobre a realidade, mas exprimir por meios artísticos a sua própria realidade” (CHAUÍ, 1995, p. 318).

Conforme as definições dadas, se observa que a Arte é uma forma humana de expressar sentimentos, modos de vida e relações entre homens e dos homens com a natureza. Assim, pode-se dizer que também pela Arte o homem educa a si mesmo. Para Chauí (1995, p. 324):

Hegel insiste no papel educativo da arte. A pedagogia artística se efetua sob duas modalidades sucessivas: na primeira, a arte é o meio para a educação moral da sociedade (como Aristóteles havia mostrado a respeito da tragédia); na segunda, pela maneira que destrói a brutalidade da matéria, impondo a pureza da forma, educa a sociedade para passar do artístico à espiritualidade da religião.

Após constatar que a Arte é uma forma humana de se expressar, torna-se necessário explicitar que o homem não produz a Arte de modo individual ou por determinações do “espírito puro”, sendo o homem um ser social, a Arte é a expressão de como este ser social vive.

A política pode ser definida de diferentes maneiras. Poderíamos falar da política econômica, da política educacional, da política de segurança, saúde e assim sucessivamente. Neste texto, utilizamos o termo *política* conforme o uso clássico e dirigido à organização e funcionamento da sociedade. Consultando o Dicionário de Política de Norberto Bobbio, constata-se que “o significado clássico e moderno de política – Derivado do adjetivo originado de pólis (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do governo”. Também define política como “forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder” (BOBBIO, 1997, p. 956).

Seguindo o mesmo dicionário, encontramos ainda referência no que diz respeito ao fim da política. Afirma que, “a respeito do fim da Política, a única coisa que se pode dizer é que, se o poder político, justamente em virtude do monopólio da força, constitui o poder supremo num determinado grupo social, o fim que se pretende alcançar pela ação dos políticos é aquele que, em cada situação, são considerados prioritários para o grupo (ou para a classe nele dominante) [...]”. Embora extensa, julgamos importante continuar a citação pois esclarece que

em épocas de lutas sociais e civis por exemplo, será a unidade do Estado, a concórdia, a paz, a ordem pública etc.; em tempos de paz interna e externa, será o bem-estar, a prosperidade ou a potência; em tempos de opressão por parte de um governo despótico, será a conquista dos direitos civis e políticos; em tempos de dependência de uma potência estrangeira, a independência nacional. Isto quer dizer que a Política não tem fins perpetuamente definidos, e muito menos um fim que os compreenda a todos e que possa ser considerado como o seu verdadeiro fim: os fins da Política são tantos quantas são as metas que um grupo organizado se propõe, de acordo com os tempos e circunstâncias (BOBBIO, 1997, p. 956-957).

A explicação do dicionário demonstra que, para os fins da política, toda a produção humana acaba sendo direcionada para o mesmo objetivo. A arte não escapa desse “uso político” e, portanto, toda obra de arte expressa, não somente a intenção do artista, sua habilidade e qualidade intelectual, mas também o contexto político no qual ela é produzida.

Desse modo, constata-se que nas sociedades Teocráticas, o Estado é o poder central. A figura de Deus é vista como forma de rei e a função da Arte é de inter-receptora entre este mundo e uma transcendência. Já nas sociedades Patriarcais há o domínio do homem pelo homem e a autoridade que daí resulta, e a presença divina se dissolve numa pluralidade de manifestações diversas. É uma Arte da decoração com que enriquece o peso natural dos objetos, nostalgia da família, centro do ser e da felicidade. A Arte exerce uma função social. Ainda nas sociedades Feudais há exaltação do homem individual pela força que ele apresenta sofrimento, fatalidade, tentativa de arrumação da experiência humana como comunicação, exaltação e participação. A função da Arte é acentuar e exaltar relações vivas. Na Idade Média, a Arte é vista como esforço de justificação, criando um estado de perigo para o homem. Já nas sociedades monárquicas e capitalistas, a Arte Exalta o poder central e o Estado, com função voltada para o prestígio do homem e valores da classe burguesa. Com isso, nas sociedades industriais, a arte é vista como afirmação de bens e mercado (DUVIGNAUD, 1970).

Nas sociedades modernas capitalistas, a natureza artística do trabalho tende a separar-se dele. Tal separação se deve à divisão social do trabalho e do conhecimento. Desse modo, a Arte torna-se uma necessidade de todo ser humano socialmente situado.

Partimos do pressuposto de que o homem não nasce homem e nem há uma essência humana natural. No dizer de Suchodolski (2000), se houver uma natureza humana esta natureza deve ser criada pela própria educação.

Contudo, não basta dizer que o homem é um ser histórico e social e que a sua cultura é

também histórica. É preciso antes de tudo explicitar em que sociedade vive o homem. Tratando-se de sociedade de classes a qual se assenta sobre a divisão social do trabalho e a divisão social do conhecimento, surge, inevitavelmente, a dualidade educacional e, no âmbito da produção, a crescente lógica do mercado e do consumo que tende a transformar gradativamente toda produção humana em “produto mercadoria”. Tal mercantilização não afeta apenas a produção material, mas também a produção não material (espiritual, cultural, artística).

No caso da Arte, podemos citar a crítica de Benjamim (2012), ao afirmar que numa sociedade de classes a produção artística é uma produção de classe o que significa dizer que a Arte expressa a visão de mundo do artista e a que classe ele pertence. Por isso, ele diz “Aragon tem a total razão quando afirma, em outro contexto: o intelectual revolucionário aparece antes de mais nada como um traidor a sua classe de origem”.

Para Marx e Engels (1986), os homens têm nas mãos a direção da vida que se quer ter e podem ser diferenciados dos animais por diferentes motivos, dentre eles a consciência, a religião, entre outros. Mas o que faz os homens é realmente o modo como produzem seus meios de sobrevivência, e assim produzem sua própria vida. Contudo, a produção humana não se restringe à produção material, pois ao produzirem materialmente acabam por criar cultura, ou seja, ideias, religião, Arte, ciência.

Ainda segundo o autor citado, esse é um processo natural que todo ser humano deve atingir para que suas ações determinem o seu processo de vida. Diz: “os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas para viver é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 1986, p. 39). Ao acrescentar “algumas coisas mais” pode-se dizer que aí está a possibilidade da produção artística. Desse modo, a Arte torna-se uma necessidade de todo ser humano social.

Essa atividade criativa, que o ser humano desenvolve para criar ou produzir algo necessário à natureza humana, denomina-se trabalho. Assim sendo, o trabalho expressa, de um lado, o homem no sentido da produção material para satisfazer suas necessidades e, de outro, também objetiva no trabalho ideais, imaginações e criatividade que expressam sua produção não-material, espiritual. Para Vázquez,

Quando se pretendeu encontrar a expressão do homem, a realização de suas forças essenciais, buscou-se-lhe, fora do trabalho, da produção. A produção

foi somente vista em sua utilidade exterior não como explicitação ou objetivação das forças essenciais humanas. Não se percebeu a ligação do trabalho da indústria, com a essência do homem precisamente por que até hoje a essência do homem esteve alienada nesta relação (2011, p. 60).

Com efeito, a Arte no trabalho não significa apenas criação de objetos úteis, mas também toda forma de imaginação e criação de ideias, finalidades e sentimentos expressos em material concreto. Sendo assim, o homem materializa seus pensamentos e ideias num plano material sensível que manifesta sua existência humana por meio da capacidade de expressão, possibilitando criar objetos. Dessa forma, arte e trabalho constituem uma unidade, contrapondo a ideia de que trabalho é sinônimo de dor e sofrimento, e arte de alegria e prazer.

Embora comumente se relacione Arte com trabalho e que trabalho significa produção humana criativa, tal relação parece não ser tão “amistosa”. Surge a questão de saber se a produção/reprodução no processo de trabalho alienado, *estranhado*, pode ser denominada de “produção artística”. Por isso, necessita-se distinguir trabalho como atividade mecânica, pragmática de trabalho criativo, livre, ou seja, distinguir trabalho com valor de uso⁴, criativo, e trabalho como mercadoria⁵, alienado.

Gramsci demonstrou essa diferença em carta a sua esposa dizendo: “você insiste excessivamente em lembrar minhas observações sobre sua personalidade ainda não desenvolvida, sobre a necessidade em seu caso, de fazer desabrochar seu verdadeiro ser etc.” Certamente você tomou ao pé da letra minhas observações e não as colocou em sua esfera apropriada (GRAMSCI, 2005, p. 179).

Gramsci ainda argumenta

um elemento que certamente lhe escapou é como eu mesmo insisti que dedicasse uma parte de seu tempo à Música [...]. Sempre pensei que sua personalidade se desenvolveu em grande parte em torno da atividade artística e você sofreu como que uma amputação devido à orientação meramente prática e no sentido de interesse imediatos que imprimiu a sua vida. Diria que,

⁴ Para Marx, o trabalho é criativo. Produz valor. Distingue o trabalho como valor de uso e o trabalho como valor de troca. Valor de uso significa o trabalho que realiza diretamente necessidades humanas. É o trabalho não mediado pela exploração do lucro.

⁵ Já o trabalho com valor de troca significa o trabalho mediado, estranhado. Significa dizer que o trabalho figura como uma mercadoria que é vendida no mercado de trabalho. É nessa modalidade de trabalho que, segundo Marx, ocorre a alienação.

em sua vida houve um erro “metafísico”, com consequências de desarmonia e desequilíbrio psicofísicos (GRAMSCI, carta a Iulca, 28 março de 1932).

No mesmo sentido, Gramsci afirma ainda em carta posterior: “ao avaliar a si mesma e sua contribuição para a vida, você não leva em conta que, num certo ponto deu a sua personalidade uma orientação nova, abandonando a atividade artística em favor de uma atividade mais imediatamente prática” (GRAMSCI, 2005, p. 179). Após demonstrar a articulação entre Arte, política e trabalho buscase explicitar de que modo a Arte expressa a luta de classes.

A “Arte” da Luta de Classes

Neste item o termo “Arte” é utilizado para expressar a luta de classes como produção histórica. Nesse sentido, entende-se por luta de classes a relação contraditória entre capital e trabalho. O conceito de luta de classes é central na análise marxista das relações sociais. Embora as teorias neoliberais e pós-modernas tentem declará-lo ultrapassado ou até mesmo impróprio para a análise das questões sociais na atualidade, ele ainda permanece válido. A esse respeito o filósofo italiano Domenico Losurdo pergunta:

Questa gigantesca ondata rivoluzionaria, che modifica profondamente la divisione del lavoro a livello Internazionale e non la lascia immutata neppure all'interno del paese-guida dell'Occidente, há qualcosa a che fare com la lotta di classe? Oppure la lotta di classe è solo il conflitto che vede contrapporsi in un singolo paese proletari e capitalisti, lavoro dependente e grande borghesia? (LOSURDO, 2013, p. 6).

O conceito Luta de Classes é utilizado por Marx e Engels para explicitar as relações sociais no interior da sociedade capitalista, ou seja, na organização social centrada na desigualdade. Quando se fala de sociedade, organização social, estrutura social, é sempre importante ter em mente que a sociedade não é um conceito abstrato e que organização social não é algo definido fora da história. É necessário analisá-la segundo as relações de produção (políticas, ideológicas e de organização do trabalho) e não como fenômeno isolado, natural. Nisso consiste a materialidade a qual se refere a teoria do materialismo histórico.

A história de luta de classes coincide com a instituição da propriedade privada dos meios de produção. Ela ocorre na luta pela produção da existência e determina o grau de poder político e econômico das diferentes classes sociais. Daí que

O conceito de classe tem uma importância capital na teoria marxista, conquanto nem Marx nem Engels jamais o tenham formulado de maneira sistemática. Num certo sentido, ele foi o ponto de partida de toda a teoria de Marx, pois foi a descoberta do proletariado como “a ideia no próprio real” – uma nova força política engajada em uma luta pela emancipação – que fez Marx voltar-se diretamente para a análise da estrutura econômica das sociedades modernas e de seu processo de desenvolvimento (BOTTOMORE, 2001, p. 61).

Constatada a contradição entre capital e trabalho numa sociedade de classes, é preciso considerar ainda que a produção do homem não se limita à produção material. Ao produzir a subsistência material, o homem produz também cultura, Arte, política, ideologia, religião etc. Significa dizer que a consciência humana, o pensamento, a ideologia não são dados apropriados. Constituem uma produção histórica a qual não se explica desvinculada da produção material. Daí afirmar Marx que “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1986, p. 37). Isso porque

o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. [...] O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 1986, p. 39).

Para esses autores, o primeiro ato histórico do homem é produzir meios para satisfazer suas necessidades. Suprindo as primeiras necessidades, surgem outras de segunda ordem como a ciência, a técnica, a política e a educação. O terceiro aspecto é que, vivendo em sociedade, os homens renovam sua própria vida e começam a criar (procriar) outros homens: a família. A quarta e última condição é que nessa produção da vida e na relação do homem com a natureza e do homem com os outros homens ocorre uma dupla relação, natural e social, a linguagem e a consciência. Daí afirmar que é a vida que determina a consciência e não a consciência que determina a vida. Nessa perspectiva, a leitura e a difusão da obra de arte como forma consciente pode tornar-se instrumento de confronto ideológico no seio da luta de classes; e dirigida no sentido da transformação social.

A Obra de Arte como Expressão da Luta de Classes: Apontamentos sobre as Obras “Os Operários”, de Tarsila do Amaral, e “Manifestación”, de Antonio Berni

Tarsila do Amaral nasceu em 1886, em Capivari-SP, onde viveu em uma fazenda cafeeira com seus pais, rodeada pela natureza e animais. Aos 16 anos foi para a Espanha estudar e voltou ao Brasil em 1906. Suas pinturas, de início, eram voltadas ao Impressionismo⁶. Em 1922, vinda da Europa descobriu o Modernismo quando, junto com Anita Malfatti, Mario de Andrade, Oswald de Andrade e Menotti del Pecchia ansiavam um mundo melhor. Tarsila voltou a Paris e teve contato com o Cubismo⁷, a partir daí foi além, e mesclou em suas obras seu contato com a natureza, terra, aspectos culturais e tradicionais.

Abandonou completamente o rigor técnico nas suas obras. Profundidade e perspectiva foram deixados de lado para seguir temas relacionados a sua infância, e problemas sociais. Como gostava muito de viajar, suas obras tomavam caráter local, como em uma viagem para Minas Gerais, onde se encantava com a beleza e riqueza culturais, sua pintura começou a ter linhas retas ou arredondadas, com traços pretos e fortes. Essa fase recebeu o nome de “Movimento Pau Brasil” (RAFFA, 2006). Em meio a uma grande crise financeira, expressa pela denominada Crise de 1929, Tarsila expôs suas obras na Europa, “e no retorno ao Brasil começa a pintar temas sociais, “os Operários” – 1933” (RAFFA, 2006, p. 33).

⁶Movimento artístico do século XX, no qual retrata modificações de uma paisagem, causada pela impressão da luz, em determinado horário do dia ou condições climáticas específicas. As pinturas eram feitas ao ar livre com pinceladas vigorosas, tentando expressar as diferenças de uma mesma paisagem em diferentes horas do dia (RAFFA, 2006).

⁷O movimento da arte do século XX, que visava inventar e não copiar. Seus desenhos rompiam com a apresentação tradicional de um objeto calcada na perspectiva, mostra a figura em mais de uma face distorcendo-a sutilmente. O cubismo rompeu com o passado ao inovar na arte com uma nova concepção de espaço e superposição dos objetos.



Figura 1 - “Os Operários” Tarsila do Amaral. **Fonte:** Disponível em: <http://noticias.universia.com.br>. Acesso em: 11/08/2016.

Nessa obra fica evidente a preocupação de Tarsila com os acontecimentos sociais que havia nesse período. Há um grande número de pessoas vindas de todas as regiões do Brasil para São Paulo e Rio de Janeiro, com intuito de trabalhar nas grandes fábricas que haviam se instalado na época. Os Operários eram de todas as nacionalidades, brancos, negros, mestiços, jovens, velhos, homens e mulheres, todos ocupando um espaço na obra de igualdade, colocados lado a lado com expressões faciais apáticas e sérias. Na obra não há rostos iguais. Ao fundo da obra, o fervor das fábricas e suas grandes chaminés arrebatando o espaço no início do século XX.

Em 1930, o movimento Modernista já era expressivo no Brasil. No contexto social da época, muitos artistas defendiam a construção de uma identidade nacional. Daí a preocupação com temáticas sociais num período em que o país enfrenta grande crise que gerou consequências em todos os setores da sociedade. O período em questão foi marcado pela “Revolução de Trinta” no qual se verificou uma “sistemática exclusão, repressão e manipulação do movimento operário pelas classes dominantes e por aqueles que se autodenominaram representantes dos trabalhadores” (TRONCA, 1990, p. 13).

O próprio termo “Revolução de Trinta” demonstra a versão ideológica da elite urbano-indus-

trial que produziu o “fato histórico” como necessidade de manutenção da ordem social burguesa, contrariando os interesses exclusivos dos latifundiários. Significou que “o processo político que substantiou os vencedores da década de trinta não representou o “fato” histórico da revolução de trinta, pois este “fato” é a construção simbólica de uma luta que ocultou em seu desenrolar o próprio conflito de classes” (DECCA, 1994, p. 69).

No contexto Argentino da época, Delesio António Berni também faz uso da arte como forma de expressão de problemáticas sociais. Berni nasceu em Rosário, Argentina em 14 de maio de 1905, e faleceu em Buenos Aires, em 13 de outubro de 1981. Filho de pai italiano e mãe argentina. Tinha grande habilidade na pintura e aos quinze anos realizou sua primeira exposição. Em 1925 viajou como bolsista para Madri e se estabeleceu em Paris. Daí surgiu seu encanto por obras socialistas e surrealistas, criando um novo estilo.

O novo estilo define-se, antes de mais nada, pelo pensamento que o anima e pela nova maneira de expressar ideias e realidades: ligando e combinando imagens, objetos ou signos elaborados com as próprias mãos ou feitos mecanicamente por outros, tudo isso posto em vigência, não como demonstração da própria habilidade artesanal, mas como manifestação de uma mensagem, uma proposta ou algo novo que deve ser dito (BERNI apud FABRIS, 2007, p. 301).

Em 1930, Berni retornou à Argentina onde expôs obras surrealistas em Buenos Aires. Suas obras ganharam sentido analítico e caráter fortemente social. As obras de arte deixaram de representar o belo como único fator artístico, contrapondo-se aos demais movimentos da época. Berni fundou um grupo chamado *Mutualidad* com diversos jovens e estudantes de arte, porém o grupo teve uma existência curta, mas muito relevante para vida cultural da cidade.

Para Berni não existe arte pela arte. A arte existe pelo e para o homem. Essa máxima decorre da intensa preocupação de Berni em partir da realidade histórica como ambiente impulsionador da obra do artista. A década de 1920 na Argentina é marcada por grandes conflitos sociais. Esses conflitos se manifestam também na produção artística da época.

En el ambiente cultural de los veinte, polarizado en torno a las posiciones excluyentes del “arte por el arte” y el “arte comprometido”, la discusión política se desarrolló fundamentalmente por fuera de la zona de vanguardia; y aunque el fin del núcleo renovador más relevante de esos años, el periódico *Mar-tín Fierro*, se vinculara a un problema de definiciones partidarias, las preocupaciones de orden ideológico estuvieron alojadas en las editoriales y publicaciones de Boedo frecuentadas por los escritores y artistas “sociales (FANTONI, 2004, p. 25).

Entre as obras de Berni, ressaltamos a tela “Manifestación” de 1930. A obra retrata uma marcha de trabalhadores que gritavam em coro por trabalho digno, para assim levar o pão para sua família. A pintura coloca em primeiro plano um grupo de pessoas: homens, mulheres e crianças. Rostos de diversas idades, cansados e sofridos, colocados amontoados na frente da tela, parecem mesclar-se e homogeneizar-se num só.



Figura 2 - “Manifestación” de Antonio Berni. **Fonte:** Disponível em: <http://www.arte-online.net>. Acesso em: 11/08/2016.

Antônio Berni demonstra em suas obras de arte o elemento crítico, levando a conscientização, retratando o momento em que a sociedade se encontra. No quadro transparece a luta do povo por um salário digno e melhores condições de vida.

Ubicada en un emblemático barrio obrero de la ciudad, con la Refinería Argentina que lo identifica, esta pintura evoca el escenario donde Berni situó su conocida *Manifestación* realizada en 1934. Los tipos y ambientes populares están representados por dos templos: *Campesina* de Piccoli y *Linyera* de Sívori – ambos expuestos en el XIV Salón de Otoño. La obra de Piccoli se vincula con los modos de representación de Giorgio De Chirico: personajes recortados sobre vanos rectangulares y muros de ladrillo – la típica iconografía urbana de la pintura metafísica. En tanto que la otra se inscribe en la tónica de los potentes retratos de Siqueiros: rostros inmersos en fondos abstractos y cons-truidos con luces y sombras de fuerte dramatismo (FANTONI, 2004, p. 7).

Sua nova visão de arte buscava ressaltar a realidade material, histórica. Ou seja, mesmo sem dizê-lo explicitamente, demonstrava que a arte é produção de um o contexto social que expressa a luta de classes. Assim

Berni tem oportunidade de perceber que a arte moderna não pode dispensar o encontro com a nova realidade representada pelo universo da comunicação e pelo cenário urbano; que o belo reside na descontinuidade e na fragmentação; que urge configurar uma nova iconografia moldada a partir da presença determinante da imagem técnica. É por ter consciência de sua diferença em relação ao ambiente cultural argentino, cuja arte ‘não podia dar saltos no vazio’, que o artista se vê como ‘um aerólito caído de surpresa’, alheio ao ‘contexto geral da evolução que se estava produzindo’ no país (FABRIS, 2007, p. 302).

Na obra, o autor retrata os trabalhadores como se estivessem à procura do foco da cena, ou seja, parecem saber que estão sendo retratados. As cores no tom de azul dão ao expectador a sensação de que se trata de um ambiente triste, frio.

Todo esse clima de tensão que cercou o país e o mundo na década de 1929-30 foi o marco fundante para que Berni não ficasse alheio aos acontecimentos sociais desencadeados com a ameaça de golpe militar. Naquele período, a Argentina teve sua economia completamente comprometida. Dessa forma, Berni abandona o Surrealismo e funda o Novo Realismo.

En el nuevo realismo que se perfila en nuestro medio, el tejido de la acción es lo más importante, porque no es sólo imitación de los seres y cosas; es también, imitación de sus actividades, su vida, sus ideas y desgracias. El nuevo realismo no es una simple retórica o una declaración sin fondo ni objetividad; por el contrario, es el espejo sugestivo de la gran realidad espiritual, social, política y económica de nuestro siglo (BERNI, apud FANTONI, 2004, p. 22).

Berni é um crítico do seu tempo. Ao demonstrar a relação da arte com a política, contesta a ideia dominante até então de que a arte é expressão de “sentimentos puros”. Critica o academicismo e a visão naturalista e conformista da ordem social vigente. Para Berni, o Novo Realismo é

[...] un determinado concepto estético y un profundo y determinado tipo de humanismo. Esta escuela afirma lo humano, pero simultáneamente, para contenerlo, afirma lo representativo realista como única y posible envoltura. Lo humano que más sugestióna en América Latina, en este siglo que andamos, es el drama de los pueblos hundidos en el coloniaje, con su cadena de miseria y de incultura (BERNI apud FANTONI, 2004, p. 20).

A breve análise das obras de Tarsila do Amaral e Antonio Berni nos leva a reafirmar que a

arte como expressão cultural é também a expressão dos conflitos do homem singular e do homem coletivo. Significa dizer que é a expressão do homem social e das contradições inerentes à sociedade em que vive. Noutros termos, é a expressão da luta de classes manifesta na infra e na superestrutura de determinada sociedade.

Conclusão

As considerações acima demonstram que, tanto Tarsila do Amaral quanto Antonio Berni, mostram em suas obras os conflitos da sociedade capitalista. Na obra de Tarsila fica evidente o desfecho de uma sociedade desigual, que uniformiza os trabalhadores objetivando obter deles uma única obra: a produção material. Evidencia também a contradição em relação à organização democrática da sociedade. Dessa forma, a sua obra apresenta trabalhadores massificados advindos de diferentes etnias, gêneros e idades.

Pode-se dizer que na obra de Tarsila do Amaral,

A realidade cede e se revela. Ecos das vozes dos operários, estudantes, donas-de-casa, professores e muitos outros invadem a cena do social e nos oferecem a dimensão da diversidade da efetivação da própria história. São na própria enunciação, demandas de poder, repercussões de lutas de uma sociedade que se institui e se revela ao mesmo tempo na sua divisão (DECCA, 1994, p. 31).

Na história da América Latina esse processo de luta e divisão social esteve presente de forma mais clara no período pós “revolução de 1930”, com a industrialização, urbanização e conseqüentemente o êxodo rural. Esses conflitos ganham força no seio das “classes subalternas” e são retratados nas obras de arte. Sendo assim, a análise das obras de Tarsila do Amaral e Antonio Berni possibilitam a compreensão das relações das obras de arte como luta de classes e formação humana. Desse modo,

Revela a dupla capacidade criadora da arte, a capacidade de criar tanto o objeto quanto o sujeito. Com efeito, a produção artística não só proporciona os objetos adequados para satisfazer uma necessidade humana, mas cria também novos modos de gozar sua beleza e cria igualmente o sujeito, o público, capaz de assimilar o que já não pode ser assimilado por aqueles que continuam presos às velhas formas de gozo estético (VÁZQUEZ, 2011, p. 214).

Ler uma obra de arte, portanto, constitui importante elemento de análise para compreender a luta de classes. Toda obra de Arte é um conjunto que tem significado próprio e

cabe ao leitor interpretá-la. É nesse sentido que Lukács acredita que a arte deve promover no indivíduo uma sensação um efeito que cause incômodo, ainda mesmo que o fundamento social não seja consciente para o criador nem para o receptor, ela deve ter uma consequência para a vida social do indivíduo. Segundo Lukács, “a arte impulsiona a subjetividade para além do solo da cotidianidade, mas que, diferentemente da ciência, isto não significa o abandono de sua dimensão sensível e subjetiva. A necessidade da arte é algo profundamente ligado à subjetividade” (PATRIOTA, 2010, p. 179). Dessa forma, Ponce (2005) afirma que a educação, seja ela escolar ou artística, age como alavanca da história e como um meio de transformar a sociedade. E ainda segundo Bakhtin:

É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano da existência (BAKHTIN, 2003, p. 55).

A necessidade estética em arte no homem promove a sua integralidade. Todo processo histórico da educação, segundo Ponce, “é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência” (2005, p. 171).

As obras de arte “Manifestación” e “Os Operários” possibilitam ao leitor compreender as contradições que a realidade expressa. Significa dizer que onde houver luta de classes haverá também a expressão dessa luta nas obras de arte. Significa dizer: não há neutralidade nas obras de arte.

No hay arte neutro, no hay literatura neutra [...] Una literatura y un arte proletario está naciendo [...]. La crisis, la amenaza fascista, el peligro de la guerra, el ejemplo del desarrollo cultural de masas en la URSS, frente a la regresión de la civilización occidental dan en la hora presente las condiciones objetivas favorables para el desarrollo de una acción literaria y artística proletaria y revolucionaria en Francia (HERBERT apud FANTONI, 2004, p. 27).

As análises acima demonstram que arte e história são como duas faces da mesma moeda, impossível separá-las. Pensamos ser este um aspecto fundamental a ser observado no ensino da Arte nas escolas. Isso pode contribuir para a formação do pensamento crítico, da conscientização, da formação do cidadão de fato.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1998.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da Cultura. 8 ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 2012.
- BOBBIO, N. **Estado, governo sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Dicionário de política**. 10 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.
- DECCA, E. **1930 o silêncio dos vencidos**. Memória, história e revolução. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DUVIGNAUD, J. **Sociologia da Arte**. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense, 1970.
- FABRIS, A. Antonio Berni e a imagem técnica: o momento surrealista. **ARS**, v. 4, n. 7, p. 28-37, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- FANTONI, G. **El realismo como vanguardia, Berni y la mutualidad en los 30**. Buenos Aires: Fundación OSDE, 2004.
- GRAMSCI, A. **Cartas do Cárceres**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- LOSURDO, D. **La lotta di classe**. Una storia política e filosófica. Italy: Laterza, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Loyola, 2000.
- PATRIOTA, R. **A relação sujeito-objeto na Estética de Georg Lukács**: reformulação e desfecho de um projeto interrompido. 2010. 284f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAFFA, I. **Fazendo Arte com os Mestres**. São Paulo: Escolar, 2006.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 5 ed. Lisboa: Livros Horizontes, 2000.
- TRONCA, I. **Revolução de 1930 a dominação oculta**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- VÁZQUEZ, A. S. **As Ideias Estéticas de Marx**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Recebido em 11/08/2016.

Aceito em 08/03/2017.

SUBTERRÂNEOS DA LIBERDADE E EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO: ENTRE CAOS E UTOPIA

JULIANA GONÇALVES GOBBE¹

LUCIANA CRISTINA SALVATTI COUTINHO²

RESUMO: Este trabalho tem como perspectiva a análise do período denominado Estado Novo, ocorrido no Brasil no século XX, num entrelaçamento literário com viés crítico e social com a trilogia Subterrâneos da Liberdade do escritor Jorge Amado, enfatizando o contexto educacional da época. O objetivo é o de introduzir a arte como alicerce para se pensar dialeticamente a história, já que o romance social se caracteriza como instrumental político para a reflexão dos acontecimentos históricos. O trabalho aqui apresentado se fundamenta na perspectiva do materialismo histórico dialético numa tentativa de reafirmar o correr da luta em épocas assemelhadas pelo caráter despótico da burguesia em relação aos seus explorados.

Palavras-chave: Educação. Estado Novo. Literatura.

UNDERGROUND OF FREEDOM AND EDUCATION IN THE ESTADO NOVO: BETWEEN CHAOS AND UTOPIA

ABSTRACT: This work has as perspective the analysis of the period called Estado Novo occurred in Brazil in the twentieth century in a literary interlacement with critical and social bias with the trilogy "Subterrâneos da Liberdade" of the writer Jorge Amado emphasizing the educational context of the time. The goal is to introduce art as a foundation for dialectically thinking about history, since the social novel is characterized as a political instrument for the reflection of historical events. The work presented here is based on the perspective of dialectical historical materialism in attempt to reaffirm the course of the struggle in times like the despotic character of the bourgeoisie in relation to its exploited.

Keywords: Education. Estado Novo. Literature.

SUBTERRÂNEOS DE LA LIBERTAD Y EDUCACIÓN EN EL ESTADO NOVO: ENTRE CAOS Y UTOPIA

RESUMEN: Este trabajo tiene como perspectiva el análisis del período llamado Estado Novo que se produjo en Brasil en el siglo XX en una interconexión literaria con sesgo crítico y social con la trilogía "Subterrâneos da Liberdade" del escritor Jorge Amado enfatizando

¹ Mestre pela UNICAMP. Docente da Rede Estadual do Estado de São Paulo. E-mail: julianagobbe@gmail.com.

² Doutora em Educação. Docente da UFSCAR.

el contexto educativo de la época. El objetivo es introducir el arte como base para pensar dialécticamente sobre la historia, ya que la novela social se caracteriza como un instrumento político para la reflexión de acontecimientos históricos. El trabajo aquí presentado se basa en la perspectiva del materialismo histórico dialéctico en un intento de reafirmar el curso de la lucha en tiempos similares al carácter despótico de la burguesía en relación con sus explotados.

Palabras clave: Educación. Estado Novo. Literatura.

Introdução

...a face do imperialismo é mesquinha e sangrenta.

Jorge Amado

Neste texto objetivamos estabelecer algumas relações entre literatura e educação no contexto do Estado Novo no Brasil (1937-1945). Para tanto, tomaremos como fontes de reflexão uma trilogia escrita por Jorge Amado, como representante, no Brasil, do romance social, cujo papel político se apresenta como contestação da ordem estabelecida e, como contraponto, evidenciando a ação do Estado por meio do direcionamento da educação para que cumpra um papel de imposição ideológica intentando legitimar o golpe de Estado pelo qual assume o poder Getúlio Vargas.

A perspectiva de reflexão que propomos se fundamenta na concepção de história marxiana, defendida por Marx e Engels, em contraposição às visões idealistas, no sentido de que as ideias produzem a realidade concreta e positivista, de que o movimento da história é evolutivo, representando uma sucessão linear de fatos, tanto de construção da realidade objetiva quanto da consciência que os sujeitos dela elaboram. Ao contrário, como bem sintetiza Paulo Neto (1998), a história, para Marx, é, em primeiro lugar, um

[...] processo objetivo, isso significa que se trata de uma processualidade que porta em si mesma uma especificidade primariamente independente das representações que dela façam os sujeitos; segundo, esse processo é contraditório, já que ele é marcado pela tensão entre os interesses sociais que circunscrevem os diferentes sujeitos em presença; terceiro, é um processo com sujeitos, seus sujeitos reais não se plasmam como personalidades singulares, mas como grupos sociais vinculados por interesses comuns; quarto projetos que são conduzidos por sujeitos determinados, isto é, tais sujeitos não se constituem aleatoriamente, mas segundo imperativos e possibilidades que se colocam concretamente nos espaços e tempos precisos; quinto, são sujeitos conscientes, ou seja, esses sujeitos não atuam cegamente mas direcionados pelo maior ou menor grau de conhecimento que têm dos limites e possibilidades da sua ação. E seis, é um processo que é marcado pela ação dos sujeitos com suas próprias teleologias (p. 55).

A história, portanto, se dá na materialidade das relações sociais no processo mesmo de produção da existência humana, das e nas quais participam sujeitos reais, que se articulam em torno de objetivos comuns e que mobilizam suas ações, buscando atribuir a estas um determinado sentido. Para tanto, faz-se necessário elaborar, no plano do pensamento, as relações histórico-sociais reais a fim de, ao compreendê-las, criar os mecanismos necessários para nelas intervir. Decorre dessa afirmação o entendimento de que o conjunto das ideias produzidas num determinado período histórico, socializadas na forma de linguagem (escrita, pictográfica, gestual etc.) é expressão da realidade, da qual surge e para a qual se estrutura por ação de sujeitos sociais determinados, no bojo da luta de classes e frações de classe. É a partir dessa premissa que entendemos o significado do romance social, de modo geral, e das obras de Jorge Amado, especificamente, bem como o papel da educação no contexto do Estado Novo, considerando as manifestações culturais como instrumentos de luta ou legitimação.

Século XX: Um Sopro na História

Ao longo do século XX o mundo assistiu inúmeras situações que marcariam para sempre a história da humanidade. Cabe lembrarmos aqui as guerras e a ascensão do nazismo e do fascismo numa demonstração da força das elites em detrimento do sofrimento de grande parte da população da terra.

Nas palavras do historiador Hobsbawm, que descreveu este século como breve:

A humanidade sobreviveu. Contudo, o grande edifício da civilização do século XX desmoronou nas chamas da guerra mundial, quando suas colunas ruíram. Não há como compreender o Breve Século XX sem ela. Ele foi marcado pela guerra. Viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam. Sua história e, mais especificamente, a história de sua era inicial de colapso e catástrofe devem começar com a da guerra mundial de 31 anos (HOBSBAWM, 2012, p. 30).

Os efeitos da guerra engendraram uma espécie de tormenta contínua para o povo de diversos continentes. As forças do capital levantaram impérios e estraçalharam a esperança da classe trabalhadora. Na Alemanha, Hitler e seus seguidores perseguiram artistas e exterminaram vidas num compasso despótico poucas vezes visto na história. Se por um lado o século XX deixou más lembranças, por outro, constatamos nele o aparecimento de belas manifestações artísticas, expressão de um movimento de resistência à direção dada à história da humanidade.

A mesma Alemanha de Adolf Hitler deu ao mundo Brecht, Piscator, entre outros. A teoria

teatral desses dois nomes angariou para suas bases o proletariado, projetando um teatro historicizado em que a luta de classes teria vez numa perspectiva artística voltada para a crítica contra o capital.

Na Espanha, em 1937, Pablo Picasso (1891-1973) produziu o histórico painel denominado Guernica. A tela traduzia os horrores do bombardeio sofrido pela cidade de Guernica por aviões alemães sob os olhos complacentes do ditador Francisco Franco (1881-1973).

Em Portugal, um serralheiro mecânico se tornaria prêmio Nobel de literatura em 1998. Falamos aqui de José Saramago (1922-2010). O escritor marxista inaugura uma literatura altamente elaborada, com inovações na forma de exposição e supressão de convenções estabelecidas pela gramática normativa. Seus livros carregam a complexidade de assuntos que os tornaram clássicos no mundo inteiro. Quando escreveu *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*³ foi amplamente perseguido pelas autoridades religiosas do seu país sob a acusação de blasfêmia contra as escrituras sagradas.

Nos Estados Unidos, fazia sucesso o polivalente Charlie Chaplin (1889-1977). Grandioso em tudo que se propôs fazer, o artista transitou pela atuação, dança, humor, além de dirigir filmes memoráveis. Em *O Grande Ditador*, filme de 1940, Chaplin ironizou Adolf Hitler, mostrando ao mundo a crueldade de um déspota. Esse misto de ditadores, de um lado, e resistentes, de outro, nos deu o direcionamento necessário para que pensássemos esse século para além do imediatismo, seja das tragédias, seja das alegrias, mas como um valioso suporte para as lutas vindouras.

Romance Social: A Arte da Contestação

Aqui enfatizaremos os aspectos relevantes, especialmente na literatura, dado o tema deste artigo, enfatizando os tradutores do romance social neste “breve século XX”. Observamos que no que diz respeito à objetividade, o escritor é resultado de relação viva com seu tempo histórico (LUCKÁCS, 2011). O que conhecemos como “engajamento” acontecerá o tempo todo, pois este pode se dar entre artista e obra ou artista e cordão umbilical, mas não deixa de existir em nenhum momento. Embora a arte pela arte seja a grande tônica dos nossos tempos, muito ainda se fará para que esta encerre por

³O livro citado acima traz ao público a história de Jesus Cristo, colocando-o como homem comum e, insinuando que este teria a sua época um relacionamento amoroso com Maria Madalena.

uma transformação que contemple também a formação humana.

O romance social é meio de expressão para que as condições históricas reais sejam dadas aos leitores e para que estes, por sua vez, tenham a chance de apreciar “boas” histórias, não como fonte de escapismo psicológico, mas como uma ampliação de horizonte crítico que os levará a reflexões alicerçadas numa racionalidade maior. Isso não quer dizer que rechaçamos a estética, o afeto ou até mesmo as emoções. Se damos aqui enfoque à racionalidade, o que nos motiva é justamente o caráter puramente “digestivo” que a arte vem angariando nestes tempos pós-modernos.

Segundo Alfredo Bosi,

O romancista “imitaria” a vida, sim, mas qual vida? Aquela cujo sentido dramático escapa a homens e mulheres entorpecidos ou automatizados por seus hábitos cotidianos. A vida como objeto de busca e construção, e não a vida como encadeamento de tempos vazios e inertes. Caso essa pobre vida-morte deva ser tematizada, ela aparecerá como tal, degradada, sem a aura positiva com que as palavras “realismo” e “realidade” são usadas nos discursos que fazem a apologia conformista da “vida como ela é” [...]. A escrita de resistência, a narrativa atravessada pela tensão crítica, mostra, sem retórica nem alarde ideológico, que essa “vida como ela é” é, quase sempre, o ramerrão de um mecanismo alienante, precisamente o contrário da vida plena e digna de ser vivida (BOSI, 2008, p. 130).

Longe de uma literatura propagandística da qual tantas vezes foram acusados os escritores comunistas, estão muitas vezes literatos interessados em mostrar a realidade considerando que esta é passível de transformações. Faremos aqui uma breve consideração, a título de exemplo, sobre um escritor do século XX que produziu um romance social de fôlego. Trata-se do americano John Steinbeck (1902-1968) autor de *As Vinhas da Ira*⁴. O escritor, também prêmio Nobel em 1962, enredou para seu livro um público de milhões de pessoas espalhadas pelo mundo. Marcado por um contexto histórico tenebroso, esse livro fulgura entre os grandes clássicos do universo da literatura com envergadura social. Nos limites de um viés social o romance no século XX ganharia proporções que alcançariam rapidamente o Brasil.

⁴ O romance narra a desventura da família Joads, expulsa de terras arrendatárias devido à grande depressão americana.

A Geração de 1930 nas Terras Brasileiras: O Alento da Utopia

Ao tratarmos da geração de 1930, no Brasil fazemos menção também às difíceis condições econômicas pelas quais passava o país sob a égide do Estado Novo, cuja figura central foi Getúlio Vargas. A censura imperava em relação às manifestações artísticas e políticas. A educação passaria por um período de alinhamento obrigatório ao ideário getulista (SANTOS, 2008).

Ao discorrermos sobre literatura, corremos sérios riscos de não alcançarmos com palavras a grandiosidade dos escritores que encabeçaram a geração de 1930. De acordo com Antonio Candido e Castello,

O decênio de 1930 teve como característica própria um grande surto do romance, tão brilhante quanto o que se verificou entre 1880 e 1910, e que apenas em pequena parte dependeu da estética modernista. Mas sem ela, e sobretudo sem o movimento que lhe correspondeu, os novos romancistas não teriam tido provavelmente a oportunidade de se exprimirem e serem aceitos, desde logo, com o maior entusiasmo (CANDIDO; CASTELLO, 1979, p. 26).

Impossível seria aqui mencionarmos essa lavra de talentos que tanto enriqueceram a literatura nacional. No entanto, alguns nos são imprescindíveis. O regionalismo nordestino nos presenteou com inúmeras obras que até hoje são alvo de críticas positivas e estudos acadêmicos.

A cearense Rachel de Queiroz (1910-2003) escreveu o romance *O Quinze*⁵ com apenas 22 anos. Objeto de leituras pelo Brasil inteiro, o romance logo caiu no gosto popular e se tornou o livro mais conhecido da autora.

Graciliano Ramos (1892-1953), exigente como ninguém na questão formal, o autor de *Vidas Secas*, costumava ler e estudar profundamente os dicionários que encontrava pela frente (MORAES, 2012). Sua atuação política se delineou fortemente junto ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). Sobre Graciliano, Jorge Amado escreveria:

Graciliano foi, entre os escritores do “movimento de 30”, o que mais se aproximou da perfeição. Ante a justeza, a correção brasileira da língua portuguesa por êle escrita, nós, os outros ficcionistas do Nordeste, somos uns bárbaros. Esse sertanejo de Palmeira dos Índios nasceu clássico, um clássico brasileiro (RAMOS, 1970, p. 11).

⁵ Romance que traduz as dificuldades causadas pela seca de 1915 vivenciadas por Rachel em sua infância.

A repercussão dessa obra ecoa até hoje por todos os cantos do Brasil. Graciliano é aclamado pela crítica por ser um autor com profundos vínculos com o Nordeste, tendo sempre em vista a preocupação com o povo sobrevivendo em péssimas condições sociais.

Outro nome a ser lembrado aqui é o de José Lins do Rego (1901-1957). Escreveu, entre muitas obras, *Menino de Engenho*⁶. Rego (1986) foi responsável, principalmente, por colocar em seus livros o declínio de um Nordeste acentuadamente canavieiro.

Jorge Amado: O Narrador do Brasil

A frase “O Brasil não conhece o Brasil”, presente na canção *Querelas do Brasil*, interpretada por Elis Regina em *Transversal do Tempo*⁷ pode ser validada somente em relação aos que não conhecem a obra de Jorge Leal Amado de Faria (1912-2001). O menino baiano, que cresceu passeando por Ilhéus e muito jovem fundou a Academia dos Rebeldes (Espaço de renovação da literatura baiana à época), viveu rodeado pelas figuras mais importantes do século XX. Se nunca levou jeito para ser ilustre, a fama não o abandonaria em nenhum momento de sua existência.

Jorge Amado foi lido por todas as partes do mundo em seus mais de 40 livros publicados e traduzidos em diversos idiomas. Em sua militância política foi deputado federal pelo PCB em 1945. Entre outras coisas, defendeu a liberdade religiosa na Bahia. Em seu livro *Memorial do Amor* a escritora Zélia Gattai⁸ assim se expressou:

Na boca de Pedro Archanjo, personagem de *Tenda dos Milagres*, Jorge colocou uma frase sua que repetia sempre ao ser interpelado sobre sua ligação com o candomblé: “sou materialista, mas meu materialismo não me limita”. Da mesma maneira, ao ser criticado por sua amizade com políticos pichados de reacionários, ele respondia: “penso com minha cabeça e não sou cego” (GATTAI, 2004, p. 68).

⁶ O romance narra a trajetória do menino Carlos, que presenciou o assassinato de sua mãe por seu próprio pai.

⁷ Disco gravado ao vivo no Rio de Janeiro em 1978.

⁸ Escritora e companheira de Jorge Amado. Fez muito sucesso no Brasil com o lançamento de seu livro *Anarquistas Graças a Deus*, em 1979. O livro narra suas histórias da infância em São Paulo, que se confundem com a chegada da imigração italiana no Brasil.

Para escrever sobre a Bahia e o Brasil, Amado fez uma espécie de laboratório intencional onde pode verificar a vida dos pequenos “capitães de areia” e criar romances inesquecíveis como Gabriela, Cravo e Canela⁹.

Seu painel de histórias narra um pouco do Brasil atrasado dos coronéis, da sensualidade presente no povo e do colorido da arte nordestina. Sem dúvida, Jorge Amado entrou para o rol dos escritores criativos. Extremamente crítico em relação a sua escrita, o artista sequer se considerava um literato, no entanto, sua literatura conseguiu um feito inédito em sua geração: versou sobre o povo e para o povo. Clareza e simplicidade estariam presentes em cada linha de sua criação artística. Em 1992, quando escreveu *Navegação de Cabotagem*¹⁰, Jorge Amado discorreu sobre as transformações históricas, como

O que parecia definitivo se desintegra, deixa simplesmente de existir. A História acontece diante de nós, nos vídeos de televisão, transformações espantosas, mudanças inimagináveis, num ritmo tão rápido, tão absurdamente rápido que um dia vale anos, a semana tem a medida de um século. Só tenho pena de não me restar o tempo necessário para ver em que tudo isso vai dar. Bem que gostaria (AMADO, 1992, p. III).

O artista baiano, falecido em 2001, praticamente não viu o que nos aguardava na entrada do século XXI. Certamente, os acontecimentos o deixariam estarecido, pois aos humanistas nada passa despercebido.

Os Subterrâneos da Liberdade: Os Horizontes da Luta

Jorge não viveria para presenciar o golpe de 2016¹¹, no entanto, teve tempo de vivenciar tantos outros na República do Brasil. Sobre eles, um chamou sua atenção de maneira muito especial. Trata-se do golpe de Estado de 1937. É importante situar, ainda que em linhas gerais, o advento do Estado Novo, em 1937, no bojo das transformações sócio-políticas e econômicas que se processaram

⁹ Romance lançado no Brasil em 1958. Narra o caso de amor entre Nacib e Gabriela numa rica descrição do universo nordestino.

¹⁰ Livro de memórias de Jorge Amado, publicado em 1992.

¹¹ Impeachment de Dilma Rousseff (Processo tumultuado sem comprovação clara de culpa da presidente, que culminou na destituição dela do cargo).

no início do século XX.

Um fenômeno social internacional, relevante nesse período, foi a Revolução Russa de 1917, que derrubou o regime autocrático russo e buscou instaurar uma sociabilidade sustentada nas ideias socialistas que circulavam em amplos setores, sobretudo entre os operários. A perspectiva de materialização de bases sociais que se apresentavam como alternativa ao modo de produção capitalista se constituiu numa ameaça real à ordem vigente.

No Brasil, concomitantemente à Revolução Russa, instaurou-se o maior movimento grevista em âmbito nacional até então visto, reunindo, segundo Caldeira (1997, p. 251) “70 mil grevistas por todo o país” que lutavam por melhores condições de trabalho e de vida. Segundo Batalha (2000, p. 11),

A maioria dos trabalhadores estava submetida a longas jornadas de trabalho – que nos primeiros anos do século XX atingiam 14 horas no Distrito Federal e 16 horas em São Paulo -, com poucas possibilidades de descanso e de lazer. Esses trabalhadores moravam em habitações precárias, como cortiços, nas periferias dos centros urbanos, padecendo dos problemas de transporte e infra-estrutura; ou ainda, submetidos ao controle patronal, caso das vilas operárias das empresas. No caso de doença, invalidez, ou desemprego, o trabalhador que não contasse com um fundo beneficente da empresa, ou que não contribuísse por sua própria iniciativa para alguma forma de sociedade que lhe fornecesse auxílios, via-se inteiramente desassistido e tinha a sobrevivência ameaçada em virtude da completa ausência de políticas sociais.

Extrapolando os limites desse texto analisar o processo que culminou no Golpe de 1937. Somente os dois fatos mencionados acima são suficientes para compreendermos que o processo de expansão mundial do modo de produção capitalista em curso, levado a cabo por uma minoria beneficiária, por meio da apropriação privada, da riqueza socialmente produzida, em detrimento da exploração de grande massa da população, encontrava resistência ativa.

Uma das estratégias da classe trabalhadora foi sua organização na forma de partido político que lutasse pelos interesses do operariado brasileiro, em consonância com as orientações oriundas da Internacional Comunista. Nasceu, assim, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) cujo quadro, em sua maioria, era composto por operários.

A fim de, de um lado, conter os movimentos de resistência e, de outro, criar as condições para expansão do capitalismo monopolista nas diferentes formações sociais, o Estado passou a ter um importante papel histórico nesse período o que justifica o advento do Estado Novo, com características

centralizadoras e reguladoras de várias dimensões da vida social. Em nome da ordem e contra a influência comunista, expressa no PCB, o Estado passou a criar diferentes mecanismos de legitimação do poder instaurado bem como de controle político-ideológico da classe operária.

Para efeitos de nossa reflexão, cabe destacar que, no âmbito do Estado Novo, a Cultura passou a ser considerada uma questão política que deveria ser, portanto, regulada pelo Governo, objetivando frear o desenvolvimento de uma expressão cultural que mostrasse as contradições emergentes do contexto histórico do período e, ao mesmo tempo, difundisse uma ideologia oficial. Um dos instrumentos criados com esse intuito foi o Instituto Nacional do Livro (INL), em dezembro de 1937, por meio do Decreto-lei n. 93, com a finalidade de gestar a política editorial brasileira, dada a importância atribuída às obras literárias na conformação da cultura nacional. Nas palavras de Gustavo Capanema, então Ministro do Governo getulista, em ofício encaminhado em 15 de dezembro de 1937, ao presidente, em que defendia a importância de criação do INL, afirmou que

O livro não é só o companheiro amigo, que instrui, que diverte, que consola. É ainda e, sobretudo o grande sementeiro que, pelos séculos afora, vem transformando a face da terra. **Encontraremos sempre um livro no fundo de todas as revoluções.**

É, portanto dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigiando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas.

Para tais objetivos, seria conveniente a criação de um Instituto Nacional do Livro (grifos nossos).

Sendo Jorge Amado membro do PCB e tendo seus romances um papel político na construção da consciência da classe operária, explicitando, por meio de suas narrativas, a realidade social brasileira, este passa a ser objeto de perseguição. Na edição de setembro de 2001 da Revista Cult, com caráter de homenagem ao escritor Jorge Amado, Arrabal e Maretti (2001), em artigo intitulado “A verdade tropical de Jorge Amado”, informam que Amado foi preso em diversas ocasiões “por seus princípios e ideias socialistas” e acrescentam que “seus livros, considerados obras subversivas, são queimados pelo exército. Quase dois mil exemplares viram fogueira medonha da sanha obscurantista do fascismo tropical, numa praça em Salvador”.

Diante desse momento tenebroso em terras brasileiras, coube ao escritor o exílio em 1948.

O autor teve que partir com sua família. Primeiro foi para Paris e depois para Tchecoslováquia¹². No Castelo dos escritores em Dobris, Jorge Amado escreveria a trilogia “Subterrâneos da Liberdade”. Sobre o processo de escrita, a escritora Zélia Gattai discorre que,

No silêncio do castelo imenso e deserto, livre de telefonemas e de visitas, isolado do mundo, Jorge começara a escrever um romance. Ainda em Paris ele me falara nesse projeto: “O livro está maduro em minha cabeça”. Tema palpitante, Os Subterrâneos da Liberdade contaria da luta do povo brasileiro contra a ditadura do Estado Novo, ditadura cujas consequências Jorge sofrera na própria carne, problema que vivera intensamente (GATTAI, 2005, p. 11).

Tendo em vista o trabalho pela frente, o autor produziu uma obra inesquecível para o conjunto da literatura brasileira. O jornal Imprensa Popular, no dia 06 de junho de 1954, trazia ao público brasileiro a seguinte notícia: “Jorge Amado conta ao povo a história do próprio povo”.

O primeiro romance da trilogia Subterrâneos da Liberdade tinha como subtítulo: “Os ásperos tempos”. Nele encontraremos personagens que permanecerão nos três livros e terão suas histórias entrelaçadas no período do Estado Novo no Brasil.

O revolucionário Carlos Marighella seria homenageado com o personagem Carlos, membro atuante no PCB, com liderança em várias cidades brasileiras. O líder anarquista Oreste Ristori seria homenageado com o Velho Oreste, personagem que influenciou os caminhos da jovem Mariana. O editor de “A classe Operária”, Hermínio Sachetta, apareceria no romance como o jornalista Abelardo Saquilla.

Nesses tempos complexos da recente história brasileira, Jorge Amado citava sem nenhum pseudônimo o ditador Getúlio Vargas. Num mosaico constituído pelas diferenças ideológicas vigentes, o autor procurou mostrar ao seu público os pensamentos espúrios da elite brasileira, bem como as ideias de promoção humana e igualdade que nasciam nos subterrâneos do partido comunista.

Assim, personagens como a jovem operária Mariana tendem a crescer na trama por conta do envolvimento solidário às tentativas de transformar o Brasil. Em conversa entre o personagem Lu-

¹² A partir de 1993 a Tchecoslováquia foi dividida em dois países: República Theca e Eslováquia.

cas, empresário emergente e o personagem do professor Alcebíades Moraes, temos a visão reacionária sobre Vargas:

O doutor Getúlio está realizando o que eu sonhava: um regime forte, de combate ao comunismo, de defesa das instituições cristãs. Se ele se chama integralismo, ou não, pouco importa. Desde que ele está de acordo com minhas idéias, eu o sirvo.

Mais adiante:

Quero ter a honra de apertar a mão desse grande patriota e, se possível, falar-lhe dos problemas da universidade. Porque, meu caro amigo, essa Universidade de São Paulo precisa ter à sua frente alguém capaz, de pulso firme e de idéias como as nossas. Os comunistas se infiltraram entre os estudantes, mesmo entre os professores, e existe também muito armandista, inimigo de doutor Getúlio [...] (AMADO, 2011a, p. 200).

Na sanha desarrazoada da caça aos comunistas eram engendradas as ideias mais terríveis possíveis num processo de total entrega aos ditames de Getúlio sem nem mesmo cogitar se tais propostas eram mesmo viáveis ao país, bastando que os bolsos estivessem cheios pelo lucro da exploração, nada mais importava. Reforçamos aqui que o personagem Lucas, oriundo da classe trabalhadora, foi galgando altos postos na trama por meio de negociações feitas na calada da noite e com aval de importantes nomes do empresariado, como Costa Vale. Se Lucas se rendeu às forças do capital, com sua irmã Manoela a história foi diferente. Afeitada à dança, a personagem, após algumas desilusões, aproximou-se do arquiteto comunista Marcos de Sousa e com ele teve suas primeiras lições de comunismo.

O amor libertário dos comunistas Mariana e João também realça características como pureza e desinteresse no romance, pois a relação traz um contraponto das burguesas em que o dinheiro e as aparências ditavam as regras do jogo. Sobre as tentativas de greve, num diálogo entre os militantes do PCB ouvia-se:

Não há condições para uma greve, por ora. A turma do Ministério do Trabalho está prometendo mundos e fundos aos trabalhadores [...]. Dizem que o Getúlio vem para anunciar, nos comícios, novas leis trabalhistas e isso deixa os homens indecisos [...]. Ademais fizeram uma greve em outubro, se ressentem ainda das conseqüências [...]. Nós pensamos que precipitar uma greve agora é comprometer todo o trabalho. As condições não estão ainda maduras. Mais um mês, dois meses talvez e poderemos obter um grande movimento. Talvez agora com as prisões se possa fazer alguma coisa, agitar [...]. Não temos um

motivo concreto para a greve [...]. Muita gente ainda crê no Getúlio (AMADO, 2011a, p. 220).

Amado coloca no romance a exata situação dos comunistas durante o Estado Novo. Estavam trabalhando duramente, mas com extremo cuidado, pois qualquer passo em falso poderia lhes custar a vida. As greves ocorriam somente após muitas reuniões e imensas discussões sobre o que viria depois.

Mariana via nas atividades anônimas entre seus camaradas um mundo de possibilidades que a cada momento iam ganhando força junto aos seus pensamentos. Sobre o partido comunista ela pensa:

Que lhe recorda ele, esse Partido de homens de nomes trocados, de endereços desconhecidos, de noites mal dormidas, de dorsos marcados pelas torturas da polícia? Esse seu partido lhe recorda o mar, aquele infinito mar azul que ela viu em Santos, quando foi embarcar Apolinário. Como o mar-oceano, ele não tem limites nem fronteiras, se estende pela vastidão do mundo, vitorioso na União Soviética, em armas na Espanha, nas montanhas da China, nos subterrâneos da Alemanha, combatendo um duro combate nos demais países, um mar subterrâneo que se levantará um dia em ondas colossais, lavando da superfície do mundo a podridão e a injustiça (AMADO, 2011a, p. 224-225).

Desse modo, com uma inabalável confiança em dias melhores, os comunistas lutavam junto à classe trabalhadora. Cabe aqui reafirmar a participação de muitos intelectuais à época que não eram filiados ao partido, mas militavam principalmente na escrita de artigos para revistas.

O segundo volume da trilogia: “Agonia da noite” encerrará tristes momentos em episódios como a greve no porto de Santos. As ordens apontavam para o transporte de café para a Espanha fascista de Franco. Os trabalhadores se recusaram a fazer a manobra e acabaram por sofrer duras reprimendas por parte do governo de Getúlio.

O personagem Doroteu e sua companheira Inácia viviam dias de alegria com a descoberta da futura chegada de um bebê. Os dois faziam parte dos trabalhadores do cais e Doroteu militava entre seus camaradas. Com as manifestações ocorridas, Inácia foi morta pela truculenta polícia de Vargas.

No Vale do Rio Salgado, local de pessoas humildes e exploradas pelos grandes empresários, o personagem Gonçalves, velho comunista em fuga da polícia política, pôde alicerçar ali as bases de um novo pensamento entre a comunidade. O personagem levou ao povo do norte do país uma perspectiva de luta em relação aos seus exploradores.

É no segundo volume também que a personagem Mariana vai mostrando sua força como líder comunista. Ao tentar salvar a vida do personagem Ruivo, um dos grandes nomes do partido, encantava o médico Sabino com os conhecimentos que angariava a cada dia. Assim,

Ela o assombrava pela firmeza com que dizia as coisas, pela segurança dos conceitos, pela confiança inabalável. Quando ela deixara o emprego para casar, sentira a sua falta, aquelas conversas ao findar o trabalho do dia, onde ele fazia o “advogado do diabo” para obrigá-la a discutir, a argumentar, enchendo-o de admiração. E agora, ali, no automóvel, ela lhe citava trechos de poemas, tão natural e simplesmente como se não fosse espantoso que uma operária soubesse de coisas tais como a literatura [...]. E, ouvindo-a, deu-se conta da sua própria responsabilidade naquela hora: não era um cliente qualquer que ele ia atender e medicar, um daqueles muitos cujos pulmões se gastaram nas orgias, nas noites de bebedeira e farra, na dissipação da vida. Ia tentar ganhar da morte, numa batalha difícil, um daqueles homens-símbolo da classe operária, um daqueles construtores da vida e do futuro, cujos pulmões se haviam rompido num trabalho titânico. Não era um doente qualquer, era uma vida necessária, tinha de salvá-la, custasse o que custasse. (AMADO, 2011b, p. 133).

A firmeza de Mariana é perceptível ao leitor em quase toda a trilogia, pois ao passar por situações adversas, como ter que se esconder o tempo todo, casar com João e ficar longe dele, e, ainda por cima, perder seu primeiro bebê, a moça sempre manteve o bom ânimo dos camaradas e não se rendeu em nenhum momento às tristezas da existência.

O terceiro volume da trilogia: “A luz no túnel” apontava ao leitor os reverses aos quais passaram aqueles bravos lutadores do partido comunista. Muitos foram presos, gráficas foram queimadas. As torturas na prisão eram muitas, mas o que mais admirava os policiais era o fato de que os comunistas eram leais, e jamais denunciavam seus camaradas, mesmo diante das piores dores físicas e morais. Ao longo da narração o personagem João nos dá essa bela explicação sobre o comunismo.

Só com o socialismo o homem pode desenvolver toda a sua personalidade. O senhor desconhece, pelo que vejo, tudo que se refere ao comunismo e à União Soviética. Os senhores se contentam com o desenvolvimento da personalidade daquilo que os senhores chamam de elites: as classes dominantes, os ricos. Nós fazemos política em função dos milhões e milhões de explorados, esses que só terão possibilidades de desenvolver suas qualidades de homem quando a classe operária tomar o poder. Um homem com fome, numa fábrica ou numa fazenda, não é livre (AMADO, 1968, p. 281).

Mais adiante:

Não quero convencê-lo de nada, doutor. Para mim é suficiente que os operários o compreendam. Sim, a ditadura do proletariado liberta o homem da miséria, da ignorância, da exploração, do egoísmo, de todas as cadeias em que o amarra a ditadura da burguesia e dos latifundiários a que os senhores chamam de democracia e que agora se transforma no fascismo. Democracia para um grupo, ditadura para as massas. A ditadura do proletariado quer dizer democracia para as grandes massas (AMADO, 1968, p. 281).

Destarte, o personagem chacoalha o leitor tentando mostrar o quão frágil pode ser uma perspectiva se vista sem a força do pensamento dialético. Em outra situação, cabe aqui lembrar a fala do comunista Vítor ao esclarecer Ramiro:

Um comunista, Ramiro, necessita estar com o coração cheio de amor pelos homens. Eu conheci homens que vieram para o Partido com o coração cheio de ódio pela vida e pelos homens, o ódio era o único sentimento que os conduzia para nós. Conheci vários assim. Nenhum deles ficou no Partido muito tempo. Só o ódio de classe é legítimo. Ódio contra os exploradores. Mas esse mesmo ódio implica o amor pelos explorados, compreendeu? Amar os homens, ter um coração capaz de compreender os demais, de estimá-los, de ajudá-los. A maior qualidade de um comunista? Seu amor pelos homens, Ramiro (AMADO, 1968, p. 339).

Subterrâneos da Liberdade trouxe aos leitores brasileiros o pensamento de um autor envidado por uma práxis que em nenhuma das fases da sua carreira deixou de existir, pois mesmo decepcionado com algumas atitudes de Stálin, Jorge Amado manteve viva em si a força da crítica e a aderência ao sofrimento do povo brasileiro. As divergências partidárias não limitaram sua consciência socialista, ao contrário do que já afirmaram muitos, a obra não perdeu seu humanismo em nenhuma fase, pois tudo que se alicerça na transformação do mundo sobrevive aos “ásperos tempos”. Segundo o próprio autor:

Em meio à demagogia, verdades a granel: o desmascaramento, a denúncia da tentativa de domínio econômico e político, dos golpes militares em nossas pátrias na América Latina, ditaduras e ditadores feitos nas coxas dos embaixadores ianques, os Pinochets, os Videlas, a Redentora de 1964. Não me arrependo da artilharia gasta em artigos e discursos, pronunciamentos para desmascarar a impostura, denunciar a agressão, a face do imperialismo é mesquinha e sangrenta (AMADO, 1992, p. 67).

Mediante a força da literatura social de Jorge Amado tivemos acesso a um dos períodos mais duros da história do país. Um tempo de caça acentuada aos comunistas em que não só a literatura era

alvo de medidas reguladoras e repressivas, mas também a educação escolar que se articulava na materialização de um projeto societário capitaneado pelos interesses do capital, no qual ocupava papel preponderante o Estado.

A Educação no Estado Novo: O Culto à Personalidade

Podemos inferir, pelas reflexões que fizemos acerca da trilogia de Jorge Amado, *Os Subterrâneos da Liberdade*, que as obras literárias, bem como outras manifestações culturais e político-sociais que evidenciavam as contradições vivenciadas pela sociedade no período do Estado Novo, eram objeto de censura e repressão por parte do Estado. Isso porque, tal qual nos ensina Engels em seu livro “*A Origem da Família*”, da “*Propriedade Privada e do Estado*”:

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a “realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não conseguem conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1964, p. 135-136).

A fim de cumprir com esse papel histórico de lutar pelos interesses da classe dominante, o Estado, como bem esclarece Engels, precisa camuflar a serviço de quem atua e, para isto, necessita veicular uma ideologia na qual se legitime socialmente como ente acima da luta de classes, colocando-se de forma aparente como representante do bem social, coletivo. Assim, como já demonstrado, cria tanto mecanismos de repressão de toda e qualquer manifestação cultural que expresse as contradições das quais se origina e para as quais responde em favor da classe dominante, como também instaura instrumentos de divulgação dessa ideia de Estado-Nação acima da luta de classes. É nesse sentido que é possível compreender o culto à personalidade de Getúlio Vargas como estratégia política para conformação de um consenso, criando as bases ideológicas de um Estado organizado sobre os princípios do autoritarismo, da centralização e do controle. Assim,

A identificação do Estado com a nação estendia-se à figura do governante, e assim Vargas reivindica para si a função de levar o país, por seu próprio esforço, ao cumprimento dos “desígnios universais da Nação”. Era necessário, então, gerar condições para que houvesse uma sólida identificação pessoal da figura de Getúlio com o Brasil. Tal necessidade viria a ser preenchida por práticas autoritárias novas dentro da cultura política brasileira: a propaganda e a educação. O exemplo mais contundente do uso destas práticas – e que merece um olhar demorado – é o órgão criado para controlar e coordenar a comunicação social: o Departamento de Imprensa e Propaganda (MOREIRA, 2002, p. 12-13).

O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), inspirado em órgão semelhante da Alemanha nazista, constituiu-se num verdadeiro “superministério”, respondendo diretamente à presidência da república, do qual emanavam todas as diretrizes tanto de repressão como de controle ideológico. Segundo Moreira (2002, p. 14), “o DIP era, então, o instrumento oficial de coerção e imposição ideológica, e articulava dois tipos de discurso: um de cunho populista que atingisse as classes trabalhadoras e outro de cunho político e filosófico, destinado às classes dominantes”. O primeiro tipo de discurso buscava suprimir qualquer evidência de conflito entre as classes. Nele, Getúlio Vargas surgiu como o pai da Nação. O segundo intentava neutralizar as manifestações de oposição das oligarquias e das classes médias, afirmando o compromisso com os interesses do capital nas quais as práticas populistas se inseriam.

É necessário ressaltar que, a partir de então, a educação passou a fazer parte da agenda política nacional sobre a qual, portanto, o Estado atuava de forma orgânica e sistemática a fim de construir o consenso. Para isso, sobre a base da estrutura educacional forjada sobre os princípios da Escola Nova, operou-se um processo de centralização e controle por meio, sobretudo, da criação de um Ministério específico para gerir as questões relativas à educação e saúde pública, cujo ministro foi Gustavo Capanema. Foi criado um verdadeiro aparelho estatal com vários órgãos objetivando atuar em várias frentes de ação relativas à educação do povo por meio da escola. Dentre esses mecanismos de gestão estatal, Goulart (1990, p. 31) destacou que

Ao longo dos anos 30 e 40, a vertente cultural do Ministério da Educação incluía diversas instituições, como: o Instituto Nacional do Livro, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Serviço Nacional de Teatro, o Serviço da Radiodifusão Educativa, a casa de Rui Barbosa, a Biblioteca Nacional, o Museu Histórico Nacional, o Museu de Belas Artes, o Instituto Nacional de Cinema Educativo, o Instituto Nacional do Livro Didático. Para cuidar especificamente da educação, foram criados o Conselho Nacional de Cultura – base da organização do ensino primário e do plano de combate ao analfabetismo

- o Instituto Nacional de Educação – órgão administrativo do ensino primário, comercial, doméstico, secundário e superior – e o Instituto Nacional de Pedagogia.

Assim, a regulação e controle administrativo e pedagógico começam a ser exercidos por meio de vários mecanismos, dentre eles os livros didáticos, bem como os de literatura que passaram, gradativamente, a ser inseridos como objetos de ensino e aprendizagem. Quanto aos livros didáticos, duas eram suas funções, estabelecidas pelo Instituto Nacional do Livro Didático: expor os conteúdos que seriam objeto do processo educativo e como livros de leitura. Em pesquisa que versou sobre análise de duas cartilhas publicadas e usadas nas escolas brasileiras durante o Estado Novo – Getúlio Vargas para Crianças, de 1942 e Getúlio Vargas, o Amigo das Crianças, de 1940, Patrícia Cristina Fincatti Moreira (2002, p. 17) afirma que “[...] dentro da estrutura criada para garantir a legitimação do Estado Novo através da manipulação da opinião pública e do culto à personalidade de Vargas, as cartilhas eram obras apologéticas dedicadas a formar a opinião das crianças que teriam contato com esses materiais”.

Além dos livros didáticos, utilizados nas escolas brasileiras, também as obras de literatura infanto-juvenil passaram a ser objeto de ensino-aprendizagem e, como tal, dada as características centralizadoras do Estado Novo, reguladas pelo Ministério da Educação por meio, sobretudo, de uma Comissão de Literatura Infantil que caracterizava as obras por idade e assunto, definindo sua pertinência ou inadequação à construção adequada da personalidade da criança e dos jovens, tendo como referência as diretrizes educacionais preconizadas pelo Estado. A literatura destinada às crianças, assim, segundo Costa (2009, p. 1723) “cumpriria um papel complementar na civilização e socialização das crianças. Ensinar por meio de histórias cativantes, repletas de bons exemplos, durante os momentos de recreação infantil”.

Considerações Finais

Ao longo do caminho percorrido no texto buscamos evidenciar que, no contexto do Estado Novo, no Brasil, houve uma intensa luta político-ideológica em curso, em que participaram sujeitos que assumiram um papel social no embate entre as classes e frações de classe. A trilogia de Jorge Amado – Os Subterrâneos da Liberdade – de forma romancada desnudou os meandros das relações sociais forjadas num momento histórico fortemente marcado por práticas repressivas e de controle ideológico por parte dos que tomaram o poder por meio de um golpe de Estado. Ao contrário da paz

e harmonia social que os meios de comunicação de massa tentavam transmitir, havia um processo de resistência cotidiana levado a cabo por organizações sociais que eram postas na clandestinidade, bem como por meio da arte, de modo geral, e da literatura, especificamente, que assumiram um importante papel político nesse contexto.

A educação foi alçada a um dos principais instrumentos de imposição ideológica por parte do Estado que, por meio de uma estrutura jurídico-administrativa e pedagógica buscava direcionar o processo de formação das novas gerações sendo necessário, para isto, regular e controlar todos os elementos constitutivos do trabalho educativo. Como se evidenciou, as normatizações se deram desde a produção de materiais didáticos, passando pelas obras literárias. Importa destacar, também, que, nesse período, reformas foram promovidas pelo Ministério da Educação em todos os níveis e modalidades de ensino, conhecidas na historiografia como Reforma Capanema. Assim como no Estado Novo, também hoje estamos no seio de uma intensa luta político-ideológica da qual participam sujeitos concretos em defesa de projetos societários distintos, nos quais arte e educação são, de um lado, instrumentos de luta política e, de outro, mecanismos de controle ideológico.

Referências

- AMADO, J. **Subterrâneos da Liberdade**: a luz no túnel. 13 ed. São Paulo: Martins, 1968.
- _____. **Navegação de Cabotagem**. São Paulo: Círculo do Livro, 1992.
- _____. **Capitães da areia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. **Subterrâneos da Liberdade**: os ásperos tempos. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a.
- _____. **Subterrâneos da Liberdade**: agonia da noite. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011b.
- ARRABAL, J.; MARETTI, E. A verdade tropical de Jorge Amado. **Revista Cult**. São Paulo, edição 50, 2001. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2016/08/a-verdade-tropical-de-jorge-amado/>>. Acesso em: 14 nov. 2016.
- BATALHA, C. H. M. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BOSI, A. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BRASIL. Decreto-lei n. 93, 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto do Livro. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27/12/1937, Página 25586 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 14 mai. 2016.
- BRASIL. Ofício encaminhado por Gustavo Capanema à Getúlio Vargas em 15 de dezembro de 1937.

- CALDEIRA, J. **Viagem pela História do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- CANDIDO, A.; CASTELLO, A. **Presença da Literatura Brasileira: modernismo**. 7 ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- COSTA, A. S. A Comissão Nacional de Literatura Infantil e a formação do público leitor infanto-juvenil no Governo Vargas (1936-1939). **ANAIS DO IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA**. Maringá-Paraná, 09 a 11 de setembro de 2009.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vitória, 1964.
- GATTAL, Z. **Memorial do Amor**. São Paulo: Record, 2004.
- _____. **Jardim de Inverno**. 9 ed. São Paulo: Record, 2005.
- GOULART, S. **Sob a Verdade Oficial: Ideologia, Propaganda e Ideologia no Estado Novo**. São Paulo: Marco Zero, 1990.
- HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- LUCKÁCS, G. **O romance histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MORAES, D. **O Velho Graça: uma biografia de Graciliano Ramos**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MOREIRA, P. C. F. **Getúlio Vargas na escola brasileira: materiais didáticos e culto à personalidade no Estado Novo (1937-1945)**. Campinas: (Sn), 2002.
- PAULO NETO, J. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.
- PICASSO, P. **Espanha, 1937**. 1 painel: óleo, color: 3,49m x 7,77 m. Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia.
- QUEIROZ, R. **O Quinze**. 77 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- RAMOS, Graciliano. **Viagem**. 6 ed. São Paulo: Martins, 1970.
- _____. **Vidas secas**. 48 ed. São Paulo: Record, 1982.
- REGINA, E. **Querelas do Brasil**. Phonogram, 1978. Vinil.
- REGO, J. L. **Menino de engenho**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- SANTOS, A. O Estado Novo, O Período Pós 1945 e as escolas primárias catarinenses: (Des)nacionalização do ensino estrangeiro? **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.32, p.65-84, 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art05_32.pdf. Acesso em: 17 ago. 2016.
- SARAMAGO, J. **O evangelho segundo Jesus Cristo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- STEINBECK, J. **As Vinhas da Ira**. Rio de Janeiro: Abril, 1972.

Recebido em 19/11/2016.

Aceito em 02/03/2017.

ATUAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS NAS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS

MARCELO INNOCENTINI HAYASHI¹

AMARILIO FERREIRA JUNIOR²

MARIA CRISTINA PIUMBATO INNOCENTINI HAYASHI³

RESUMO: A atuação e resistência dos estudantes secundaristas das escolas públicas paulistas contra o projeto de “reorganização escolar”, proposto pelo Governo Estadual de São Paulo, são focalizadas nesse artigo. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e documental que tem como objetivo refletir sobre o significado desses acontecimentos ocorridos na capital e interior paulista no segundo semestre de 2015. O texto inicia com a linha do tempo da ocupação das escolas seguida das formas de organização e atuação que os estudantes secundaristas utilizaram em suas lutas pela defesa da escola pública e de qualidade. Na sequência, é colocada em destaque a dupla significação da ocupação das escolas pelos alunos, ou seja, a reivindicação pela melhoria da qualidade do ensino e a defesa do espaço físico escolar como lócus sociopolítico de manifestação democrática. O texto culmina com as reflexões finais.

Palavras-chave: Ocupação de escolas. Reorganização escolar. Movimento Estudantil. Ensino Médio. Escola pública.

ACTIVITY AND RESISTANCE OF SECONDARY STUDENTS IN THE OCCUPATIONS OF PUBLIC SCHOOLS IN SÃO PAULO

ABSTRACT: The performance and resistance of high school students from public schools in São Paulo against the project of "school reorganization" proposed by the State Government of São Paulo are focused on this article. This is a study of a bibliographic and documentary nature that aims to reflect on the meaning of these events occurred in the capital and interior of São Paulo in the second half of 2015. The text begins with the timeline of the occupation of schools followed by the forms of organization And acting that the secondary students used in their struggles for the defense of the public school and of quality. In the sequence, the dual significance of the students' occupation of schools is highlighted, that is, the demand for the improvement of the quality of education

1 Sociólogo. E-mail: celohay@outlook.com.

2 Doutor em História Social. Docente da UFSCar.

3 Doutora em Educação. Docente da UFSCar

and the defense of the school physical space as a socio-political locus of democratic manifestation, culminating with the final reflections.

Keywords: Schools' occupation. School reorganization. Students' movement. High School. Public school.

ACTUACIÓN Y RESISTENCIA DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN OCUPACIONES DE ESCUELAS PÚBLICAS EN SÃO PAULO

RESUMEN: La actuación y resistencia de los estudiantes de bachillerato de las escuelas públicas de São Paulo contra el proyecto de "reorganización de la escuela", propuesto por el Gobierno del Estado de São Paulo se centran en este artículo. Este es un estudio de naturaleza bibliográfica y documental que tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de estos eventos en la capital e pueblos del Estado de São Paulo en la segunda mitad del año 2015. El texto comienza con la línea de tiempo de la ocupación de las escuelas y presenta las formas de organización y las actividades que los estudiantes utilizaron en su lucha por la defensa de la calidad de la escuela pública. A continuación, se destaca el doble significado de la ocupación de escuelas por los estudiantes, es decir, la demanda de mejora de la calidad de la educación y la defensa del espacio físico de la escuela como lugar de demostración sociopolítica democrática. El texto se concluye con las reflexiones finales.

Palabras clave: Ocupación de escuelas. Reorganización escolar. Movimiento Estudiantil. Bachillerato. Escuela Pública.

Introdução

Para enfrentar um mundo desigual, somos obrigados a interpretá-lo e explicá-lo, mas também a engajar-nos, isto é, a reconhecer que fazemos parte e somos parcialmente responsáveis por ele. Em outras palavras, a desigualdade não é apenas algo externo a nós, mas algo que invade nosso próprio mundo (BURAWOY, 2015, p. 142).

O convite de Burawoy expresso nessa epígrafe motivou a realização do presente estudo que se propõe a refletir sobre o significado dos acontecimentos ocorridos no segundo semestre de 2015 na capital e o interior do Estado de São Paulo, e que colocou em cena os estudantes secundaristas paulistas que protestavam contra o projeto de "reorganização escolar" do governo estadual. Um plano governamental que caso fosse posto em prática implicaria no fechamento e reestruturação de quase uma centena de escolas estaduais. Como veremos ao longo deste texto, tal proposta deflagrou uma crise no ambiente escolar marcada pela falta de diálogo do governo estadual com alunos, professores e pais, pelas manifestações dos estudantes, e pelas reações do governo e ações violentas da polícia contra os protestos estudantis. Além disso, se a proposta do governo não foi vitoriosa no sentido de atingir o seu principal objetivo, que era o fechamento de escolas, contudo, não se pode afirmar que a

“reorganização escolar” não tenha sido realizada, haja vista que houve redução no número de salas de aula.

Essa temática é examinada neste artigo que resulta de uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como base a recente, mas ainda escassa literatura acadêmica⁴ produzida sobre o assunto – conforme comprovam os recentes estudos realizados por Adad e Sousa (2016); Almeida Jr. (2016); Brito (2016); Campos, Medeiros e Ribeiro (2016); Catini e Mello (2016); Januário et al. (2016); Menezes e Gomes (2016); Moraes e Ximenes (2016); Oliveira (2016); Piolli, Pereira e Mesko (2016); Santos (2016) – e notícias amplamente divulgadas na grande imprensa e nas mídias sociais.

A hipótese defendida neste texto pode ser expressa na seguinte afirmação: as lutas estudantis encetadas contra o processo de “reorganização escolar” ocorrido no Estado de São Paulo ofereceram as condições objetivas para que os estudantes refletissem sobre a necessidade de uma mudança de sentido da escola pública para a juventude. O artigo inicia apresentando uma linha do tempo das ações que envolveram as ocupações das escolas públicas paulistas no segundo semestre de 2015, buscando os seus antecedentes – representados pelo movimento grevista dos professores da rede pública estadual de ensino – e colocando em evidência a forma autoritária e burocrática pela qual o plano de “reorganização escolar” do governo paulista foi concebido e começou a ser implantado. Em seguida, são abordadas as formas de organização e atuação dos estudantes, ou seja, as estratégias e táticas utilizadas pelo movimento estudantil na luta contra a pretendida “reorganização escolar” do governo estadual paulista.

Na sequência, tendo como referência o contexto atual das lutas pela defesa da escola pública socialmente referenciada, o texto coloca em destaque o contexto atual das políticas públicas de educação para dar sentido à dupla significação da ocupação das escolas pelos alunos, ou seja, a reivindicação pela melhora da qualidade do ensino e a defesa do espaço físico escolar como locus sociopolítico de manifestação democrática. Por fim, o texto culmina com fechamento das análises, ao refletir sobre

⁴ Não temos dúvida, entretanto, sobre o interesse dos pesquisadores no desenvolvimento de pesquisas com essa temática, as quais resultarão em produção científica relevante para os estudos na área de políticas públicas de educação. Em novembro de 2016, quando finalizávamos o processo de escrita deste artigo, alguns periódicos da área de Educação já sinalizavam a preparação de dossiês especiais sobre essa temática. A leitura dessas produções é mandatória para ampliarmos o nosso olhar sobre o processo de “reorganização escolar”.

o que move os estudantes secundaristas paulistas em suas lutas.

As Ocupações das Escolas Públicas pelos Estudantes Paulistas

“Ocupar é resistir” “Não tem arrego.” “Se fechar, a gente ocupa”. “Tomamos o que é nosso”. “Sem educação não há democracia”. “Professor é amigo meu, mexeu com ele, mexeu comigo”. “Quem fecha escolas, abre prisões”. “Educação é investimento, não gasto”. “Alckmin, inimigo nº 1 da Educação”. “Pai, afasta de mim esse Alckmin”. “Alckmin, o exterminador do futuro” (Palavras de ordem dos estudantes secundaristas paulistas, 2015).

Os episódios que ficaram conhecidos como “primavera secundarista” – a ocupação de mais de 200 escolas de rede pública paulista em reação ao projeto da “reorganização escolar” proposto pelo governo estadual em setembro de 2015 – marcaram o protagonismo estudantil organizado em torno de lutas contra esta medida que, se implantada, culminaria no fechamento de 94 unidades de ensino e causaria impactos na rotina de mais de 310 mil alunos que seriam transferidos para as unidades que seriam mantidas em funcionamento. No entanto, os antecedentes desse movimento começaram a ser delineados no dia 13 de março de 2015, quando a categoria dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo declarou greve reivindicando prioritariamente um reajuste salarial como equiparação salarial a outras categorias com a mesma formação.

Em 15 de junho, após 92 dias de paralisação, a greve dos professores chegou a um fim, sendo a maior da categoria desde aquela realizada em 1989, com duração de 82 dias (APEOESP, 2015a, 2015b). Nessa ocasião, o movimento grevista dos professores recebeu apoio dos estudantes secundaristas que também “levantaram reivindicações próprias, ligadas às melhorias na infraestrutura das escolas, contra a superlotação das salas de aula etc. (JANUÁRIO et al., 2016, p. 24).

Simultaneamente à greve dos professores no Estado de São Paulo, os professores do Estado do Paraná também entraram em greve contra as alterações no sistema de previdência que colocavam em risco as aposentadorias dos servidores do Estado. Em ambos os casos houve grande repressão policial nas manifestações, e a intervenção policial paranaense deixou mais de 200 manifestantes e cerca de 20 policiais feridos (CORRÊA, 2015).

Pouco mais de três meses depois de encerrada a greve dos professores paulistas, em 23 de setembro de 2015, o secretário da educação do Estado de São Paulo anunciou um plano governamental de “reorganização escolar” propondo a divisão das escolas segundo ciclos, isto é, cada escola seria

sede de apenas um dos ciclos que compõem a estrutura do ensino em escolas públicas: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com a justificativa de que isto iria melhorar a qualidade de ensino, porém o objetivo real era cortar gastos públicos atingindo a educação. A esse respeito, Januário et al. (2016, p. 5) comentam que, ao atacar o argumento da “melhora” da qualidade do ensino ao separar as unidades de ensino por ciclo, “Faculdades de Educação de universidades públicas estaduais e federais se manifestaram contra, apontando para o potencial privatizante da educação pública”. Esses autores ainda enfatizaram que as críticas a essa proposta apontavam, principalmente

[...] a ausência de critérios minimamente científicos, tais como o isolamento de apenas uma variável na pesquisa – a quantidade de ciclos –, ignorando na análise outras variáveis igualmente importantes, tais como número de alunos por escola e turma, índice socioeconômico da região onde a unidade de ensino está situada, grau de formação das equipes de professores, diretores etc. (JANUÁRIO et al., 2016, p. 5).

Na visão de Machado e Barbio (2015), ao dividir as escolas por ciclo único, o projeto visava em longo prazo municipalizar todo o ensino fundamental. Em seguida, elencaram dez impactos mais importantes que adviriam das alterações propostas pelo governo estadual:

- 1- O projeto de reorganização escolar mudará a vida de todos, porém não foi debatido com professores, pais, alunos e funcionários das escolas de forma democrática. Fomos informados pela televisão e nosso destino será definido por decreto.
- 2- O objetivo central da “reorganização” é corte de verbas. Centenas de escolas serão fechadas, já que o remanejamento de mais de um milhão de alunos é concentrar a demanda em determinadas unidades de ensino e fechar outras.
- 3- Os professores temporários serão demitidos, pois haverá ainda menos aulas para atribuir.
- 4- Trabalhadores terceirizados da merenda e limpeza, que possuem contratos de trabalhos mais frágeis, também serão demitidos.
- 5- Mais alunos por sala de aula. A realidade de aulas lotadas será ainda pior.
- 6- A reorganização é uma preparação para abrir a escola pública ainda mais para a iniciativa privada. Com a municipalização do ensino fundamental, parcerias públicas privadas na gestão escolar poderão ser implementadas.
- 7- Os alunos terão que estudar até 1,5 km da escola de origem, o que significa 3 km entre uma escola e outra (se cada uma tiver na ponta do diâmetro) e em linha reta. Isso dificultará enormemente para os pais que têm filhos em ciclos diferentes.
- 8- Aumenta a evasão escolar, principalmente no ensino noturno, já muitos alunos organizam sua vida em função do trabalho, estudam até às 23hs e acordam muito cedo.

9- Reduzirá oferta pelo ensino noturno e os cursos de EJA ou torná-los extremamente precários.

10- Com o ensino em ciclos divididos por escola, a implementação do Ensino em Tempo Integral e a flexibilização do currículo serão facilitados, retirando disciplinas e esvaziando a escola de conteúdo (MACHADO; BARBIO, 2015, s. p.).

Em resposta ao anúncio do projeto da “reorganização escolar”, a partir de 28 de setembro de 2015, os estudantes secundaristas paulistas realizaram diversos atos e manifestações, tanto na capital como no interior do Estado, como forma de protesto ao que consideravam ser uma proposta feita de cima para baixo. No dia 29 de outubro de 2015 foi divulgada a lista das escolas atingidas pelo projeto governamental, ou seja, aquelas que seriam fechadas, e outras que seriam modificadas –transformando-se em escolas técnicas, centro de ensino para adultos ou escola municipal – para abranger apenas um ciclo, provocando com esse remanejamento o deslocamento de aproximadamente 311 mil alunos que seriam transferidos de escola e 1,4 milhão que seriam diretamente impactados (SÃO PAULO, 2015a).

As tentativas de diálogo com o governo, na intenção de inserir a comunidade no debate do projeto e a não aceitação da voz dos estudantes resultou em novas formas de luta dos secundaristas, dando início às ocupações das escolas. Assim, em 9 de novembro de 2015, no ABC paulista, ocorreu a ocupação da E. E. Diadema, “tomada após uma madrugada de resistência às ameaças da Polícia Militar” (BRITO, 2016, p. 404). No dia seguinte aconteceu a ocupação da E. E. Fernão Dias Paes, localizada no bairro de Pinheiros, zona oeste de São Paulo.

Esse foi o início um movimento que em menos de um mês culminou com mais de 200 escolas ocupadas até 2 de dezembro de 2015 (G1. GLOBO, 2015a). A estratégia de ocupação das escolas foi articulada de maneira independente pelos estudantes secundaristas, sem participação das entidades oficiais do movimento estudantil, União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e União Estadual dos Estudantes (UEE), pois como referem Piolli, Pereira e Mesko (2016, p. 24), embora tenham recebido apoio de membros e grupos ligados a partidos e entidades estudantis, “as ocupações foram inteiramente controladas pelos próprios estudantes”. Esse argumento de independência do movimento é corroborado por Gimenes (2016, p. 2-3) ao comentar sobre suas principais características de,

Apresentam-se como movimentos praticamente espontâneos, sem uma arti-

culação orgânica, sem medo de explorar a plasticidade do novo, de novas formas de organização e de mobilização. Reivindicam características de maior horizontalidade, sem indicar porta-vozes e representantes, evitando a ligação com partidos, sindicatos e organizações estudantis tradicionais.

Contudo, é válido observar que se a ocupação das escolas ocorria mediante essa lógica de que os estudantes controlavam o movimento, todavia, este processo não foi homogêneo em todas as escolas. Por exemplo, Catini e Mello (2016, p. 1.181) afirmam que “muitos partidos, tendências e outras organizações políticas atuaram na ocupação das escolas”. Além disso, esses autores comentam que “[...] a dinâmica da luta se contrapunha à lógica de concorrência entre as organizações, ao vanguardismo e ao desiderato de se instrumentalizar as lutas sociais” (CATINI; MELLO, 2016, p. 1.182). Além dos argumentos desses autores sobre processo de autonomia versus dirigismo das lutas estudantis os já citados textos de Piolli, Pereira e Mesko (2016) e Januário et al. (2016) também lançam luzes para o debate sobre o aparelhismo político do movimento estudantil.

A partir da segunda metade de novembro de 2015 teve início o que se poderia chamar de processo de judicialização⁵ do movimento de ocupação das escolas, levado pelos estudantes contra a “reorganização escolar”, mediante a entrada em cena do poder judiciário. Assim, entre 12 de novembro e 3 dezembro de 2015, uma sequência de decisões do poder judiciário paulista, por meio do Tribunal de Justiça de São Paulo e do Ministério Público de São Paulo concedeu, suspendeu, e depois voltou a conceder a reintegração de posse das escolas ocupadas, conforme detalhadamente exposto por Januário et al. (2015, p. 15).

Além das ocupações das escolas, os secundaristas realizaram diversas manifestações na capital e interior do Estado. Porém como ocorreu na greve dos professores, no início do ano, as manifestações estudantis e as ocupações das escolas também foram alvo de intensa repressão policial (CARTACAPITAL, 2015), conforme extensamente documentada no livro “Escolas de Luta” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016) cujas fotografias ilustram a resistência estudantil às forças de repressão policial-estatal. Como referiu Gimenes (2016), o uso da força policial foi um fator que estimulou ainda mais

⁵ Como explica Burckhart (2015, p. 224), “a judicialização dos movimentos sociais se firma a partir da lógica neoliberal, e estanca o poder emancipatório das lutas sociais e políticas, trazendo-as para a discussão burocrático-jurídica, impedindo a sua articulação como movimento e negando-lhes a condição humana de sujeitos políticos, capazes de reivindicar autonomamente e coletivamente seus direitos”.

revolta e aumentou as mobilizações, haja vista sua desproporção e arbitrariedade. Na visão da autora, uma das explicações para essa violência pode ser buscada em Harvey (2012, p. 64), para quem isto mostra que não apenas “o sistema está quebrado e exposto, mas também é incapaz de qualquer outra resposta que não a repressão”.

Em 14 de novembro, o governo do Estado anunciou a promoção do “Dia E” (de Educação), quando todas as escolas estaduais estariam abertas para receber pais, alunos professores e diretoria escolar para esclarecer dúvidas sobre o projeto de “reorganização”. Como refere Januário et al. (2016, p. 4, grifos dos autores), nessa tentativa de abrir um canal de discussão com a comunidade escolar, o governo já deixava claro que “não tinha intenção nenhuma de criar meios para a comunidade ser ouvida e levada em conta na *formação* do processo, mas sim de *informá-la, comunicá-la, fazê-la entender*”.

Em 19 de novembro de 2015, o secretário da Educação paulista, em resposta as ocupações das escolas pelos estudantes, anunciou que o projeto de “reorganização escolar” não seria suspenso. Em decorrência, houve um recrudescimento nas ações estudantis de ocupação das escolas e nas manifestações. Uma das formas de protesto dos secundaristas foi o boicote ao exame do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), realizado em 24 e 25 de novembro. Com isso, o exame deixou de ser realizado em 174 das 5.147 escolas estaduais que estavam ocupadas (G1. GLOBO, 2015b).

Em 30 de novembro de 2015, o governo estadual paulista editou o Decreto nº. 61.672, que autorizou a transferência de funcionários da Secretaria de Educação de uma escola para outra, dentro do programa de “reorganização escolar” (SÃO PAULO, 2015b). No entanto, o texto do decreto não garantia que os professores e funcionários poderiam escolher a escola de destino, e nem que seus direitos seriam preservados, além de não deixar claras as regras que regulamentariam esse processo. Esse ato, mais uma vez, sinalizou a falta de disposição do Estado de abrir o diálogo com a comunidade escolar que seria afetada por essas medidas.

Diante do recrudescimento do movimento estudantil secundarista, pouco mais de quinze dias depois, no dia 4 de dezembro de 2015, e após 42 dias de ter apresentado o projeto da “reorganização escolar”, o governador do Estado de São Paulo, anunciou a sua suspensão (SÃO PAULO, 2015c), e o secretário estadual da educação entregou o seu cargo. Apesar disso, os secundaristas mantiveram

as escolas ocupadas a fim de obter garantias reais quanto à suspensão do projeto proposto pelo Estado. Algumas escolas foram sendo desocupadas pacificamente ao longo do mês, enquanto que outras foram desocupadas à força durante a reintegração de posse concedida pela justiça. No dia 4 de janeiro de 2016, a Escola Estadual Fernão Dias Paes foi desocupada de forma pacífica. Quinze dias depois, os secundaristas das duas últimas escolas ocupadas do Estado entregaram as chaves e desocuparam os prédios. Na visão de Santos (2016, p. 2),

A persistência e organização dos estudantes, bem como o desamparo legal do Estado para exigir a desocupação, resultaram na suspensão do projeto. É inegável que esta vitória dos estudantes causou uma crise política no governo. Também é inegável que o envolvimento de movimentos sociais e de partidos políticos junto aos estudantes favoreceu a organização destes, sendo este um fator de crítica, inclusive, por setores ligados ao governo e à grande mídia que afirmavam que os estudantes estavam sendo manipulados.

O Quadro 1 sintetiza os principais acontecimentos ocorridos entre junho de 2015 e janeiro de 2016 e inclui os antecedentes movimento de ocupação das escolas públicas no estado de São Paulo.

QUADRO 1 - Linha do tempo da ocupação das escolas públicas de São Paulo (2015-2016). Fonte: Os autores.

Datas	Ações
13/3 a 15/6	Mobilização dos professores da rede pública estadual de ensino culminando com o início (13/3) e fim da greve (15/6).
23/9	Secretaria da Educação de São Paulo anuncia plano da “reorganização escolar”.
26/9	Divulgação pela Secretaria de Educação da lista das escolas que seriam alvo da “Reorganização Escolar”.
28/9	Início das manifestações estudantis (capital e interior) contra a “reorganização escolar”.
28/10	Divulgação da lista das 93 escolas que seriam fechadas.
9/11	Ocupação da Escola Estadual Diadema, no ABC.
10/11	Ocupação da Escola Estadual Fernão Dias Paes, em Pinheiros, na capital paulista.
13/11	Justiça concede reintegração de posse na E. E. Fernão Dias, mas decisão é derrubada pelo juiz da 5ª Vara de Fazenda Pública.
14/11	Dia “E” (de “Educação”) promovido pela Secretaria de Estado da Educação
19/11	Anúncio da manutenção do plano de “reorganização escolar” pelo Secretário da Educação Herman Voorwald.
23/11	Desembargadores do Tribunal de Justiça de São Paulo defendem as ocupações das escolas contra o governo do Estado.
24 e 25/11	Boicote da maioria dos estudantes secundaristas ao SARESP.
24/11	“Doe uma aula” – criação de um banco de aulas e oficinas com voluntários.
1/12	Publicação do Decreto n. 61.672, de 30/11/2015, disciplinando a transferência dos integrantes do Quadro de Pessoal da Secretaria de Educação.
2/12	213 escolas ocupadas, não só na capital do Estado de São Paulo, mas também no interior.
3/12	Ação civil pública de suspensão da “reorganização escolar” solicitada pelo Ministério Público e Defensoria Pública do Estado de São Paulo.

4/12	Anúncio do adiamento da “reorganização escolar” pelo governador Geraldo Alckimin e entrega do cargo de Secretário de Estado da Educação, por Herman Vorwald.
5/12	Publicação do Decreto n. 61.692 revogando o Decreto n. 61.672 que permitia a “reorganização escolar”.
6 e 7/12	“Virada da Ocupação”, organizada pela ONG “Minha Sampa”.
4/1/2016	Desocupação da Escola Estadual Fernão Dias Paes.
19/1/2016	Desocupação das últimas escolas.

Conforme já destacado, alguns acontecimentos que antecederam o processo de ocupação das escolas – como as greves dos professores paulistas – motivaram o processo de ocupação das escolas, e outros que ocorreram posteriormente deixaram claro que a suspensão do plano de “reorganização escolar” não bastaria para suspender os protestos dos estudantes. Durante esse processo de ocupação, alguns aspectos relativos às formas de organização e atuação dos estudantes foram fundamentais para que atingissem seus objetivos na luta contra o plano de “reorganização escolar”. É o que se verá a seguir.

As Formas de Organização e Atuação dos Estudantes na Ocupação das Escolas

É recomendável que durante o dia sejam realizadas atividades na ocupação com a participação de alunos, professores, pais, e todos que apoiem as ocupações. [...] Essas atividades tanto podem ser recreativas quanto de formação (O MAL EDUCADO, 2016a, p. 3).

Para a melhor compreensão do processo de luta contra a “reorganização escolar” levado a cabo pelos estudantes secundaristas, alguns elementos contextuais, como por exemplo, a conexão com movimentos sociais anteriores, se tornaram catalisadores dos protestos. Outros elementos relacionados às estratégias e táticas do movimento estudantil devem ser levados em consideração, entre eles a ampla utilização de tecnologias digitais de comunicação que tiveram um papel fundamental na comunicação e organização dos estudantes. Nesse processo, foram fundamentais o apoio da sociedade e a cobertura da mídia tradicional e alternativa que emergiram durante a resistência estudantil.

No contexto da conexão com outros movimentos sociais, destacamos como estimuladores do processo de lutas estudantis, a explosão das Jornadas de Junho de 2013 em várias capitais do país, e o Movimento do Passe Livre São Paulo (MPL-SP), de reivindicação contra o aumento no preço das passagens dos transportes públicos. Como referido em um manifesto pelo Comando dos Secundaristas em Luta de São Paulo:

Os atos de rua eram uma tática que se mostrou ser uma ferramenta de luta eficiente em junho de 2013, na revolta contra o aumento da tarifa, e nós, secundaristas, acreditávamos que seria igualmente efetiva para derrubar o projeto autoritário do Estado de reorganização. Após ficar outubro inteiro fazendo dois atos por semana e não recebendo nenhuma atenção por parte do governo e da mídia, vimos que deveríamos mudar de tática. Naquele momento deixamos de ocupar as ruas e decidimos ocupar aquilo que já deveria ser nosso: as escolas (COMANDO, 2015, s. p.).

Igualmente importante nesse processo foi o coletivo de jovens denominado “O Mal Educado”, que teve como objetivo “registrar e divulgar experiências de luta e organização vividas por alunos de diferentes escolas” (O MAL EDUCADO, 2016b). Como refere Januário et al. (2016, p. 21), essas organizações possuem conexões concretas pois compartilham “certa cultura política, um repertório político que privilegia a ação direta, uma valorização da horizontalidade, bem como uma recusa declarada à ‘política tradicional’, com seus partidos e lógicas mais formais e institucionalizados”.

Assim, a tradução e adaptação da cartilha “Como Ocupar um Colégio” realizada pelo coletivo “O Mal Educado” e difundida entre os secundaristas paulistas tornou-se uma espécie de “guia para ação”. Esse documento, elaborado pela Frente de Estudantes Libertários da Argentina, relata a “Revolta dos Pinguins”, isto é, a onda de protestos e mobilizações de estudantes secundaristas chilenos que ocorreu em 2006, assim chamada em referência ao uniforme escolar usado pelos alunos. A cartilha continha um plano de ação com diretrizes para a organização da ocupação, que apresentava de forma detalhada o funcionamento das assembleias estudantis e recomendava a realização de atividades que envolvessem a participação de alunos, professores, pais e demais apoiadores do movimento. Também era sugerido um conjunto de princípios básicos – e não uma “fórmula secreta para ocupar um colégio” – para que o processo de ocupação ocorresse de forma organizada que incluía a constituição de comissões de alimentação, segurança, imprensa, informação, limpeza, e relações externas (O MAL EDUCADO, 2016a).

Como argumenta Brito (2016, p. 405), as ocupações se organizavam a partir de “princípios comuns a todas – a democracia direta nos processos decisórios, auto-organização e gestão coletiva do espaço, refletindo a existência de certa organicidade no movimento estadual”. Outro aspecto a ser destacado no processo de organização e atuação dos estudantes durante as ocupações foi a utilização de ferramentas digitais de interação social para compartilhamento de informação, tais como as redes sociais Facebook e Twitter, softwares telefônicos para troca de mensagens, grupos de ‘WhatsApp’, as tecnologias multimídia de imagem e som para postagem de vídeos, YouTube.

Tais ferramentas facilitavam a comunicação entre cada escola ocupada para organização de atos e manifestações em conjunto. Além disso, todas as ocupações criaram uma página no Facebook e por meio dela postavam fotos do dia a dia das ocupações, por exemplo, a limpeza do prédio, o desenvolvimento das atividades etc. Esses recursos foram “peças-chave na circulação de informações sobre convocações, atos e toda sorte de atividades”, como refere Seidl (2014, p. 73), uma vez que facilitaram a comunicação entre os estudantes de cada escola ocupada para organização de atos e manifestações conjuntas.

O apoio da sociedade ao movimento estudantil secundarista foi outro elemento fundamental no processo de luta contra a “reorganização escolar”. Várias foram as ações nessa direção, tais como o envolvimento de pais, professores e simpatizantes do movimento que se voluntariaram para doar alimentos, materiais de limpeza e colchonetes para os estudantes que estavam nas escolas ocupadas. Como referem Mekari e Zinet (2015), o apoio e a participação dos pais dos estudantes e dos movimentos sociais foram fundamentais nas lutas travadas entre os estudantes e o governo estadual. Destacam-se, entre essas ações de solidariedade ao movimento estudantil secundarista, a campanha “Doe uma aula”, que convocou voluntários para ministrarem aulas públicas e oficinas de arte, literatura, ou até aulas convencionais de português e matemática, e outras temáticas como cidadania, feminismo, direitos humanos etc., bem como a atuação do Comitê de Mães e Pais em Luta, uma rede que reuniu familiares e apoiadores de várias escolas ocupadas (COMITÊ, 2016).

O Atual Contexto pela Defesa da Escola Pública Socialmente Referenciada

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o Homo faber do Homo sapiens (GRAMSCI, 1982, p. 6)

As ocupações das escolas públicas protagonizadas pelos estudantes paulistas, a partir de 2015, ocorreram em contexto mais amplo de mudanças recentes no cenário das políticas públicas de educação, por meio de medidas legais editadas de forma precipitada sob o argumento de urgência e sem diálogo com especialistas e a comunidade. Como refere Frigotto (2016, p. 1-2) esse contexto

[...] liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [...] O ajuste ou a austeridade que se

aplica à classe trabalhadora brasileira, da cidade e do campo, pelas reformas da previdência, reforma trabalhista e congelamento por vinte anos na ampliação do investimento na educação e saúde públicas, tem que chegar à escola pública, espaço onde seus filhos estudam.

Desse modo, as lutas estudantis levadas pelos estudantes paulistas podem ser entendidas em um contexto de dupla significação: 1) a reivindicação pela melhoria da qualidade do ensino e, 2) a defesa do espaço físico escolar como lócus sociopolítico de manifestação democrática. E suas consequências são expostas a seguir.

Quanto ao sentido da reivindicação efetiva pela melhoria da qualidade do ensino, humanístico + tecnológico + ginástica⁶, a reforma do ensino médio proposta por meio da medida provisória 746 (BRASIL, 2016a) suprimiu a obrigatoriedade das disciplinas de humanidades – como Filosofia e Sociologia –, e transformou as Ciências da Natureza opcionais em determinados “itinerários formativos específicos”. Ou seja, a metade do tempo total do ensino médio, que corresponde a 1.200 horas, seria destinada aos conteúdos obrigatórios definidos pela Base Nacional Comum Curricular. Na outra metade de suas respectivas formações, os alunos poderiam realizar a escolha entre cinco itinerários: Línguas; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Formação Técnica e Profissional. Além disso, essa medida centralizava a obrigatoriedade curricular em apenas três disciplinas ao longo do ensino médio: Português, Matemática e Inglês. Portanto, a necessidade de se estabelecer uma relação orgânica e unitária entre Humanidades, Filosofia, Sociologia, História etc.; Ciências da Natureza, que se expressam pelas tecnologias; e Ginástica, configurada na Educação Física fica, de forma irremediável, comprometida.

Em síntese, a fragmentação que perpassa a proposta do novo ensino médio, que inviabiliza

⁶ Nesse contexto é imperioso enfatizar que a mais clássica concepção educacional gerada historicamente pela chamada civilização ocidental, e que teve início na Grécia Arcaica (800 a. C. – 500 a. C.), propugnava por uma formação *omnilateral* do homem, ou seja, a constituição de um homem completo com base no pleno domínio da arte do fazer, que até o início da Idade Moderna era exclusivamente a preparação para a guerra, e da arte do falar, que depois da Idade Medieval voltou a ser a política.

a formação *omnilateral* da juventude, está muito longe da clássica tradição cultivada no mundo contemporâneo. Assim, os jovens, principalmente aqueles de extração social situada nas classes populares, ficarão excluídos do acesso aos conhecimentos disciplinares canônicos historicamente acumulados pela humanidade na nova configuração do Ensino Médio.

Já em relação ao significado da defesa do espaço físico escolar como *locus* sociopolítico de manifestação democrática, material + subjetivo, a combinação do chamado “ajuste fiscal” configurado na Proposta de Emenda Constitucional n. 55 (PEC) (BRASIL, 2016b)⁷ – que congela os investimentos primários consagrados na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) por vinte anos – com a Medida Provisória n. 746, que reformula o ensino médio, terá um efeito catastrófico no âmbito das políticas públicas, notadamente com relação à educação e à saúde. No caso específico das escolas públicas de “educação integral” passa necessariamente pela construção de novos edifícios substituindo prédios e baracões deprimentes, denominados “escolas”.

Esse novo padrão de infraestrutura exigiria salas de aula para 25 alunos com lousas conectadas à internet; laboratórios de Física, Química e Biologia; complexos poliesportivos, com piscinas, ginásios, e campos para esportes coletivos; biblioteca, teatro; refeitórios; espaços físicos apropriados para o repouso dos alunos, funcionários e professores; e prédios adaptados de acordo com as condições climáticas de cada região do País. Essas são condições *sine qua non* para iniciar o processo de ruptura entre “escolas para pobres e escolas para ricos” que secularmente marcou a história da educação brasileira, compondo a base estrutural de uma escola pública de qualidade compatível com a riqueza do Brasil.

Assim sendo, a MP 746, que acena com a estruturação do ensino médio, vai se revelar totalmente vazia de conteúdo por conta dos congelamentos dos investimentos públicos – 18% da União e 25% dos estados federados – impostos pela PEC n. 55. Ao analisar as inconstitucionalidades desse “novo regime fiscal” e seus impactos Vieira Junior (2016, p. 39) argumenta que a PEC 55 “significará verdadeiro retrocesso no atendimento às demandas crescentes endereçadas à educação pública”. Na

⁷ Na Câmara dos Deputados essa PEC recebeu o número 241 e foi aprovada em 26/10/2016. Quando passou a tramitar no Senado recebeu a numeração 55, e foi aprovada no primeiro turno em 29/11/2016 (BRASIL, 2016b).

visão do autor, “o ano de 2017 passa a ser, num delírio ficcional constitucional, arbitrado artificialmente, a base ideal de recursos mínimos em saúde e educação sobre a qual incidem as revisões inflacionárias para os próximos dezenove anos na área de educação e da saúde” (VIEIRA JUNIOR, 2016, p. 35).

A conclusão que se pode chegar é que essa reforma do ensino médio é mais uma das reformas educacionais da história da educação brasileira que objetiva manter o binômio do elitismo, os jovens das camadas mais altas da classe média matriculados nas escolas privadas com mensalidades superiores a quatro salários mínimos, e os jovens das classes populares frequentando “escolas de tempo integral”, em velhos edifícios, sem a possibilidade de estudarem Filosofia, Sociologia, Educação Física. E mais, ainda esvazia o ensino de Química, Física e Biologia ao transformá-los em um “itinerário formativo específico” denominado “Ciências da Natureza”. Eis no que irá redundar, na prática, a implementação da MP 746.

Por último, vale mencionar que em 19 de dezembro de 2016 o Supremo Tribunal Federal (STF) recebeu da Procuradoria Geral da República um parecer pela inconstitucionalidade da MP 746, que busca a reforma do ensino médio, sob o argumento de que “por seu próprio rito abreviado, não é instrumento adequado para reformas estruturais em políticas públicas, menos ainda em esfera crucial para o desenvolvimento do país, como é a educação”. Aliado a isso, entre as irregularidades apontadas no parecer está a supressão indevida do ensino de Artes e Educação Física, as quais, na visão do procurador-geral, são “dimensões fundamentais para o pleno desenvolvimento humano, na medida em que aprimoram capacidades importantes como empatia, crítica, pensamento criativo e sensibilidade” (MP DO ENSINO, 2016).

Em Modo de Conclusão: O Que Move os Estudantes?

“Podem acabar com a nossa verba e não com o nosso verbo” (Palavra de ordem dos estudantes secundaristas paulistas, 2015).

“A luta pela interpretação dos protestos não é apenas ‘epistemológica’ (...) é também uma luta ‘ontológica’, que diz respeito à coisa em si, que ocorre no centro dos próprios protestos” (ZIZEK, 2013).

A concepção tecnicista, baseada na teoria do capital humano, que goza de ampla influência no âmbito da educação brasileira, sequestra o afeto e a subjetividade dos processos de ensino e de

aprendizagem que se materializam por meio das complexas e contraditórias relações entre professores e alunos. A ideologia tecnicista opera uma ruptura entre educação e instrução com profundas consequências para a formação completa dos futuros cidadãos da República. Assim, a formação dos jovens das amplas camadas populares, que formam o grande contingente de trabalhadores, fica reduzida exclusivamente à instrução, ou seja, é concebida apenas e exclusivamente do ponto de vista da reprodução do capital.

É exatamente contra essa concepção reducionista de formação humana, empobrecedora tanto do corpo como da subjetividade dos alunos das escolas públicas brasileiras, que o movimento estudantil secundarista resiste às reformas educacionais impostas pela pauta governamental neoliberal em âmbito nacional, particularmente no Estado de São Paulo, a partir de 2015. E conforme já referiu Dantas (2012, p. 118), ao analisar a política educacional paulista do governo Alckmin:

[..] a reforma da educação proposta nas últimas décadas para o Estado de São Paulo alterou substancialmente a escola pública, imprimindo-lhe uma feição mercadológica, afastando-a de seu fim precípua, que é o de formar indivíduos autônomos e não apenas mão de obra para o mercado de trabalho. Valeu-se, para tanto, do dismantelamento do sistema educacional, da pauperização e desvalorização econômica e intelectual de seus agentes.

As escolas públicas, nesse contexto, transformaram-se em meras instituições armazenadoras de corpos humanos que são preparados para o mercado de trabalho regido pelas relações capitalistas de produção. Assim podemos dizer que as escolas públicas se constituíram em verdadeiras instituições de segregacionistas que os jovens das camadas populares urbanas são obrigados a frequentar durante, no mínimo, nove anos. Segregados e isolados, cultural e politicamente, os novos protagonistas da educação brasileira diferem, historicamente, dos anteriores sujeitos que lutaram em defesa da escola pública desde os primeiros decênios do século XX. A grande diferença está no fato de que, agora, os novos protagonistas não lutam por uma escola pública para todos os que estão colocados “no andar de baixo

do edifício societário”⁸, eles próprios são os “de baixo” do ponto de vista ontológico.

Esses novos *condottieres*, que empreendem a luta em defesa de uma escola pública com qualidade de ensino socialmente referenciada, têm um entendimento político muito claro a respeito do valor estratégico da luta que estão travando, ou seja, da disputa colocada entre socialização da riqueza material e simbólica, socialmente produzida, ou concentração, dessa mesma riqueza, nas mãos de poucos. Conforme os argumentos de Oliveira (2016, p. 54), “ocupar e resistir na escola pública representou não apenas autodefender o direito a uma educação de qualidade, mas também de autodefini-la a partir das reais necessidades dos estudantes que insurgiram contra um processo antidemocrático que veio de cima para baixo”. Eis, portanto, a questão que está em jogo nas ocupações das escolas públicas brasileiras hoje.

Na visão de Moraes e Ximenes (2016, p. 1081) “a percepção sobre a escola e seu espaço foi modificada pela ocupação”. Esses autores argumentam que:

A permanência dos estudantes no espaço escolar por longos períodos propiciou-lhes um processo de apropriação da escola que é pública. A diversidade de experiências alimentou de sentidos inovadores o próprio significado do que é público na escola. A resistência à política autoritária e burocrática do governo estadual mostrou à população que a escola não é do governo de plantão, a escola é pública; cabe ao Estado assegurar condições adequadas de funcionamento mas sua qualidade também depende da capacidade de ser apropriada pelo público, por professores, estudantes, pais e comunidade. Mostraram que cada escola pode ser uma experiência única, ainda que voltada a alguns objetivos sociais comuns (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1081).

Finalmente, é válido mencionar a reflexão que o próprio movimento estudantil paulista fez após as desocupações das escolas:

Analisamos, porém que as ocupações já cumpriram sua função e que é hora de mudar de tática. Reiteramos ainda que as ocupações em si não são o mo-

⁸ É válido mencionar que ao utilizarmos a expressão “andar de baixo do edifício societário” quisemos aludir à condição de classe dos sujeitos históricos, tal como referida nos textos marxistas de Lênin, Trotsky e Gramsci, e brilhantemente utilizada como metáfora das classes sociais no clássico texto de Jack London, “*What life means to me*”, publicado originalmente como um panfleto em 1905 e reunido em 1910 no livro “*Revolution and other essays*” (LONDON, 1910). No Brasil esse ensaio foi traduzido por Nelson Jobim e aparece em uma reimpressão da obra original com o título “A paixão do socialismo” (LONDON, 2011).

vimento secundarista, mas uma das táticas utilizadas por este. Se desocupamos, não é de forma alguma por não haver outra opção, mas justamente por haver outras, que no momento julgamos mais efetivas. Mudamos de tática agora assim como inicialmente decidimos sair das ruas e ocupar nossas escolas, e o movimento continua (COMANDO, 2015, s. p.).

Assim, esse movimento de ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas sinalizou não só um momento de conscientização e disposição de lutas que foram tecidas nos embates com a burocracia estatal, mas principalmente refletem um novo papel da escola pública vista como espaço de formação democrática de cidadãos politicamente ativos, conscientes dos seus respectivos protagonismos sociais, culturais e econômicos.

Referências

ADAD, S. J. H. C.; SOUSA, A. C. M. “Pro dia nascer feliz” nas escolas ocupadas por estudantes secundaristas: notas para uma educação da insurreição. **RevistAleph**, v. 13, n. 27, p. 1-11, 2016.

ALMEIDA JR., G. P. Invasão ou ocupação? A palavra em disputa na imprensa durante o movimento estudantil secundarista de 2015 nas escolas estaduais de São Paulo. **INTERCOM – Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 39. Anais do... São Paulo: INTERCOM, 2016. p. 1-11. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0402-1.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

APEOESP. É greve! Professores decretam greve por tempo indeterminado. **Boletim Apeoesp Informe Urgente**, n. 61, de 12 de junho de 2015. [2015a] Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/publicacoes/apoesp-urgente/n-16-e-greve-professores-decretam-greve-por-tempo-indeterminado/>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

APEOESP. Assembleia decide suspender a greve e organizar ações de mobilização social em defesa da escola pública. **Boletim Apeoesp Informe Urgente**, n. 61, de 12 de junho de 2015. [2015b] Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/publicacoes/apoesp-urgente/n-61-assembleia-decide-suspender-a-greve/>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória no. 746**, de 22 de setembro de 2016: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. [2016a]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 14 jan. de 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº. 55**, de 2016 – PEC dos gastos públicos. [2016b]. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRITO, L. Junho de 2013, novembro de 2015: as escolas de luta da juventude do proletariado marginal. In: **SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho, Crise e Políticas Sociais na América Latina**, 10. Anais do... Marília: Unesp/Canal6, 2016. p. 400-410. Disponível em: <http://www.canal6.com.br/x_sem2016/>. Acesso em: 28 nov. 2016.

BURAWOY, M. Encarando um mundo desigual. **Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.22, n.1, p. 142-181, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/102220/100620>> Acesso em: 28 nov. 2016.

BURCKHART, T. R. Ativismo judicial e a judicialização dos movimentos sociais no Brasil: uma análise a partir de Hannah Arendt e Giorgio Aganbem. **Revista Jurídica**, Blumenau, v. 19, n. 38, p. 223-238, 2015.

CAMPOS, A. M; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de luta**. São Paulo: Venetta, 2016.

CARTACAPITAL. Em vídeos e fotos, a repressão da PM aos estudantes secundaristas. 2 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/em-videos-e-fotos-a-repressao-da-pm-aos-estudantes-secundaristas-8726.html>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

CATINI, C. R.; MELLO, G. M. C. Escolas de luta, educação política. **Educ.Soc.** Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, 2016.

COMANDO dos Secundaristas em Luta das Escolas de São Paulo. **Manifesto**. 17/12/2015. [2015]. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/mal.educado.sp/posts/732130106920737>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

COMITÊ de Mães e Pais em Luta. **Histórico**. [2016]. Disponível em: <<https://maesepaisemluta.wordpress.com/historico/>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

CORRÊA, M. D. C. A greve dos professores no Paraná em 2015: política, subjetividade e resistência. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 317-335, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/7922>>. Acesso em: 28 set. 2016.

DANTAS, G. K. G. **Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial**. 2013. 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2013.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des)governo de turno**: decreta-se uma escola para ricos e outras para pobres. 22/9/2016. Rio de Janeiro: Anped, 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

G1. Globo. **Ocupações, atos e polêmicas**: veja o histórico da reorganização escolar. 4/12/2015. [2015a]. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

G1. Globo. **Sem Saesp em escolas ocupadas, SP deixará de pagar R\$30 mil de bônus.** 25/11/2015. [2015b]. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/sem-saesp-em-escolas-ocupadas-sp-deixara-de-pagar-r-30-mi-de-bonus.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

GIMENES, C. I. **Ocupar e resistir:** entre o político e o pedagógico nas escolas ocupadas. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/11/02/ocupar-e-resistir-entre-o-politico-e-o-pedagogico-nas-escolas-ocupadas/>>. Acesso em 28 nov. 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, D. Os rebeldes na rua: o Partido de Wall Street encontra sua nêmesis. In: HARVEY, D. et al.(Org.), **Occupy:** movimentos de protesto que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 57-64.

JANUÁRIO, A. et al. As ocupações das escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro: Política, Cultura & Teoria**, São Paulo, v. 9, p. 1-26, 2016. Disponível em: <<http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

LONDON, J. What life means to me. In: _____ (Org.), **Revolution and other essays.** New York: The McMillan Company, 1910. p. 291-309.

LONDON, J. O que a vida significa para mim. In: LONDON, J. (Org.), **A paixão do socialismo:** de vagões e vagabundos & outras histórias. Tradução Nelson Jobin. Porto Alegre: L&PM, 2011.

MACHADO, M.; BARBIO, M. 10 motivos para ser contra a reorganização das escolas do Estado de São Paulo. **Esquerda Diário**, 1º de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/10-motivos-para-ser-contra-a-reorganizacao-das-escolas-do-estado-de-Sao-Paulo>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

MEKARI, D.; ZINET, C. **Em São Paulo, ocupações de escolas se fortalecem com o apoio da comunidade.** 17 nov. 2015. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/11/17/em-sao-paulo-ocupacoes-de-escolas-se-fortalecem-com-o-apoio-da-comunidade/>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

MENEZES, A. L.; GOMES, R. A. L. A midiaticização da luta dos estudantes secundaristas contra a reorganização do ensino proposta pelo governo do Estado de São Paulo. **INTERCOM – Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 39. Anais do... São Paulo: INTERCOM, 2016. p. 1-14. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/lista_area_IJ-DT7.htm>. Acesso em: 28 nov. 2016.

MORAES, C. S. V.; XIMENES, S. B. Políticas educacionais e resistência estudantil. **Educ.Soc.**, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, 2016.

MP DO ENSINO Médio é inconstitucional e fere direito à educação, diz Janot. **Estado de S. Paulo**, 20/12/2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/12/20/mp-do-ensino-medio-e-inconstitucional-diz-janot.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

O MAL EDUCADO. **Como ocupar um colégio.** [2016a]. Disponível em: <<https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colic3a9gio.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

O MAL EDUCADO. **Quem somos.** [2016b]. Disponível em: <<https://gremiolivre.wordpress.com/quem-somos/>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

OLIVEIRA, S. B. As ocupações secundaristas em SP: da autodefesa do espaço à escola autogerida. **Revista Pensata**, v. 5, n. 2, p. 52-56, 2016.

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A. S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 21-35, 2016.

SANTOS, J. S. Movimento de ocupação das escolas públicas paulistas. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE TEORIA MARXISTA: o capitalismo e suas crises**, 2. Anais do... Uberlândia: Pueblo Ed., 2016. p. 1-13. Disponível em: <<http://seminariomarx.com.br/wp-content/uploads/2016/08/o-movimento-de-ocupa%C3%A7%C3%A3o-das-escolas-p%C3%BAblicas-paulistas-artigo-completo.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Confira aqui as escolas que passarão pela reorganização**. 29/10/2015. [2015a]. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/confira-aqui-todas-as-escolas-que-atenderao-a-reorganizacao>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

SÃO PAULO. Poder Executivo. **Decreto nº. 61.672**, de 30 de novembro de 2015. Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. [2015b]. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=176564>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto nº. 61.692**, de 4 de dezembro de 2015. [2015c]. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=176627>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

SEIDL, E. Notas sobre ativismo juvenil, capital militante e intervenção política. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 13, n. 28, p. 63-78, 2014.

VIEIRA JUNIOR, R. J. A. As inconstitucionalidades do “Novo Regime Fiscal” instituído pela PEC n. 55, de 2016 (PEC n. 241, de 2016, da Câmara dos Deputados). **Boletim Legislativo**, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Consultoria Legislativa, Brasília: Senado Federal, v. 53, p. 1-48, nov. 2016. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/525609/Boletim_53_RonaldoJorgeJr.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jan. de 2017.

ZIZEK, S. Problemas no paraíso. In: **CIDADES REBELDES: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 69-73.

Recebido em: 07/02/2017.

Aceito em: 09/03/2017.

IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE ITUIUTABA

MARIA AURELIANA SEVERO DA SILVA¹
SAULOÉBER TÁRSIO DE SOUZA²

RESUMO: A motivação principal para a realização da presente pesquisa foi buscar conhecer a história da educação superior em seus aspectos regionais, tendo como objetivo compreender o processo de criação e implantação da EAEI na cidade de Ituiutaba-MG, abrangendo os anos entre 1968 e 1983 – período que coincide com mudanças econômico-educativo-culturais do povo tijucano. Nesse sentido as questões sobre o porquê resgatar fatos de uma instituição privada e a importância de conhecer e apontar os responsáveis pela implantação do ensino superior nessa cidade leva à reflexão para entender os fenômenos e comportamentos atuais em relação ao tema abordado. O presente artigo foi construído por meio de revisão bibliográfica que demonstra a trajetória do ensino superior no Brasil e pela análise documental para traçar o histórico do ensino superior regional e a influência que este teve na região do Pontal do Triângulo Mineiro.

Palavras chave: Ensino Superior. História da Educação. Desenvolvimento Regional. EAEI.

IMPLANTATION OF THE SCHOOL OF BUSINESS ADMINISTRATION OF ITUIUTABA

ABSTRACT: The main motivation for the present research was to know the history of higher education in its regional aspects, aiming to understand the process of creation and implementation of EAEI in the city of Ituiutaba-MG, covering the years 1968 and 1983 - a period that coincides with economic and educational-cultural changes of the tijucano people. In this sense the questions about why rescue facts of a private institution and the importance of knowing and point out those responsible for the implementation of higher education in Ituiutaba takes reflection to understand the phenomena and current behaviors regarding the discussed topic. This article was built through literature review that shows the trajectory of higher education in Brazil and the document analysis to trace the history of regional higher education and the influence that it had in the Pontal do Triângulo Mineiro region.

Keywords: Higher education. History of education. Regional development. EAEI.

1 Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Ituiutaba-MG. E-mail: aureliana1212@hotmail.com.

2 Doutor em Educação. Professor Associado da UFU.

IMPLANTACIÓN DE LA ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE ITUIUTABA

RESUMEN: La principal motivación para la realización de esta investigación fue conocer la historia de la educación superior en sus aspectos regionales, con el objetivo de comprender el proceso de creación e implementación de EAEI en la ciudad de Ituiutaba-MG, que cubre los años 1968 y 1983 - un período que coincide con los cambios económicos y educativo-culturales de la gente tijucana. En este sentido, las preguntas acerca de por qué los hechos de rescate de una institución privada y la importancia de conocer y señalar a los responsables de la implementación de la educación superior en Ituiutaba lleva a la reflexión para entender los fenómenos y comportamientos actuales en relación con el tema tratado. Este artículo se construye a través de revisión de la literatura que muestra la trayectoria de la educación superior en Brasil y el análisis de documentos para trazar la historia de la educación superior regional y la influencia que tuvo en la región de Pontal do Triângulo Mineiro.

Palabras clave: Educación superior. Historia de la educación. Desarrollo regional. EAEI.

Introdução

A valorização da cultura de determinado povo perpassa a reflexão sobre os processos histórico-educativos vivenciados anteriormente, proporcionando uma compreensão dos fenômenos e comportamentos atuais. As heranças culturais são o resultado das experiências geradas no passado. Assim, estudar os processos educativos ao longo do tempo revela as características de cada geração, pois o homem está em processo contínuo de mudança.

O presente trabalho tem por objetivo compreender o processo de criação e implantação do ensino superior na cidade de Ituiutaba-MG, abrangendo o período entre 1968 a 1983 – momento este que coincide com significativas mudanças no cenário econômico, educativo e cultural do povo tijucano. Para tanto, foi utilizado como elemento principal de estudo a Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba (EAEI), hoje denominada Faculdade Triângulo Mineiro (FTM). O recorte temporal proposto se dá em decorrência da implantação do Curso de Ciências Contábeis na EAEI, momento no qual a Escola de Administração passa a ser denominada Escola Superior de Ciências Administrativas de Ituiutaba (ESCAI).

Ao buscar no presente a história da implantação do ensino superior na região, lembramos de Le Goff (1990, p. 51) que afirmou: “Toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável, como legítimo”. Acredita-se que o presente estudo tenha sua relevância pela valorização da memória educacional do município de Ituiutaba e por promover a reflexão sobre a histórica da Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba (EAEI). Também justificamos este trabalho pelo fato de que, ao

procurar compreender e evidenciar o meio pelo qual uma instituição de ensino surgiu, integrando esse processo ao sistema educativo de uma comunidade local, ele seja capaz de conceder o sentido histórico que está presente nessa trajetória (GATTI JÚNIOR; INÁCIO FILHO, 2005).

Nesse sentido, surgem as seguintes indagações: Por que estudar parte dos fatos dessa instituição de ensino superior privada? Qual a importância de se registrar a história de seus atores, sua arquitetura, o primeiro curso implantado, os materiais didáticos utilizados, os procedimentos pedagógicos adotados? A resposta dessas questões nos conduz à compreensão da relevância da criação e implantação da educação superior regional.

Para o desenvolvimento do artigo foram realizadas a pesquisa bibliográfica e a análise documental, por meio de consulta em documentos oficiais da Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba (EAEI) tais como atas, fotografias, regimento e artigos de jornais que circularam no período aqui investigado, além de outras fontes como relatos informais de pessoas que vivenciaram esse momento histórico. Pelo pioneirismo de suas ações, investigar a história da EAEI é imprescindível para que as gerações futuras conheçam a trajetória dessa instituição de Ensino Superior que contribuiu para a formação de muitos jovens da região do Pontal do Triângulo Mineiro.

O fio condutor da pesquisa foi a abordagem qualitativa, uma vez que “procura estudar os fenômenos educacionais e seus atores dentro do contexto social e histórico em que acontecem e vivem, procurando o cotidiano como campo de expressão humana”, como evidenciado por Cunha (1980, p. 101). Nesse prisma entende-se que muito mais significativas são a compreensão e a reflexão acerca dos dados obtidos do que a mera constatação e quantificação dos mesmos.

Em síntese, o texto do presente estudo se organiza em duas seções: a primeira consiste em um breve estudo sobre o panorama da Educação Superior no Brasil, abordando os marcos históricos no que tange ao cenário brasileiro sobre este nível de ensino sob a luz dos holofotes de autores como Oliven (2002), Cunha (1980), Veiga (2007), Romanelli (1976), entre outros autores que discorrem sobre o tema mencionado, norteando assim o desenvolvimento teórico do trabalho. A segunda seção, por sua vez, reportará sobre a gênese da EAEI, tratando dos elementos essenciais para se compreender sua história, caracterizando o objeto de estudo. Por fim, teceremos algumas considerações acerca da temática aqui explicitada, a qual consistirá em um momento de reflexão sobre a instalação do primeiro curso superior na cidade de Ituiutaba-MG.

Marcos Históricos sobre o Ensino Superior no Cenário Brasileiro: Breve Estudo

A educação superior no Brasil emergiu no século XIX com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808. Com a transferência da sede do Império para o Brasil foram criados diversos cursos tendo em vista as necessidades da corte. Aranha (1989, p. 191) elenca, a seguir, as primeiras escolas de ensino superior instaladas no país: Academia Real da Marinha (1808) e Academia Real Militar (1810), Curso Médico Cirúrgico (1808), diversos cursos avulsos de Economia, Química e Agricultura, bem como os Cursos Jurídicos (1827).

Segundo Azevedo citado por Aranha (1989, p. 191) “[...] a educação teria de arrastar-se, através de todo século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam cada um na sua direção”. Com a independência política em 1822 não houve mudança no formato do sistema de ensino, nem sua ampliação ou diversificação. A elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades (MARTINS, 2002).

O Brasil foi um dos últimos países da América Latina a criar instituições de ensino superior, o que somente ocorreu, excetuando-se os seminários teológicos, após a vinda da família real. Teixeira (1998, p. 244) destaca que “o Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 27 ao tempo da independência – Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados as Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora”.

Com a vinda da família real para o Brasil, entre as medidas imediatas para o desenvolvimento da colônia, que se torna Reino Unido de Portugal e Algarves, D. João VI criou a Faculdade de Medicina da Bahia, em fevereiro de 1808, durante sua rápida passagem pela região (COELHO; VASCONCELOS, 2009). O projeto educacional de cursos superiores isolados esteve a serviço dos interesses das elites, e se organizava com o objetivo principal de transmitir a cultura elitista, constituindo-se, assim, numa forma de alienação cultural, afastado que estava das questões decisivas do contexto nacional. O ensino superior possuía um papel alienador nesse período: “E nisso tudo o Brasil era esquecido” (TEIXEIRA, 1998, p. 93).

No final da permanência da Família Real no Brasil, em 1822, existiam aqui sete cursos de educação superior, que hoje pertencem à Universidade Federal da Bahia e à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Diante desse quadro, Portugal, por meio da Universidade de Coimbra, exerceu até o

fim do Primeiro Reinado uma grande influência na formação de nossas elites culturais e políticas (COELHO; VASCONCELOS, 2009).

A criação de universidades no Brasil revela considerável resistência tanto por parte de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, como por parte de alguns brasileiros que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero no país, considerando muito mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para fazer seus estudos superiores (MOACYR, 1937, II, p. 580 apud FÁVERO, 1977). Comparado a seus vizinhos coloniais, o Brasil trilhou com muito atraso o caminho de sua formação cultural.

Dessa forma, no Brasil, ainda era precária a ideia de criação de universidade, uma vez que foi negada durante todo o período colonial. O Estado não estimulava o ensino superior, pois, “o aumento do número de diplomados, poderia produzir, pela diminuição da raridade, a perda do valor intrínseco do diploma, em termos de poder, prestígio e remuneração” (CUNHA, 1980, p. 85).

Para os liberais, a criação de uma universidade teria a função de formar “uma elite preparada e competente, capaz, não de traduzir as aspirações populares, mas de desenvolvê-las e incentivá-las” (BARROS, 1980 apud CUNHA, 1986, p. 87). Dessa forma, até a Proclamação da República, em 1889, o ensino superior se desenvolveu muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior, uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração (MATTOS, 1983).

Foi somente na década de 1930 que as universidades foram criadas no Brasil, a partir das reformas de Francisco Campos, que buscavam maior autonomia didática e administrativa, além de enfatizar a pesquisa, a difusão da cultura e as parcerias com a comunidade. Assim, a “Universidade de São Paulo (USP), implementada pelo governo de São Paulo, em 1934, tornou-se a primeira universidade com o novo tipo de organização de acordo com o decreto federal” (ARANHA, 1989, p. 306).

Mesmo assim, até 1950, o ensino superior no Brasil continuou restrito às grandes cidades. Quando cidades de porte médio passaram a experimentar crescimento econômico, como Uberlândia e Uberaba, no Triângulo Mineiro, também houve demanda, por meio de sua elite política, econômica e intelectual, para implantação de faculdades como mais um passo ao progresso.

Ao longo dos anos de 1960, a demanda por educação aumentou em decorrência da acelerada urbanização, e o sistema educacional entrou em crise, especialmente a educação superior, que vivia a pressão dos movimentos estudantis. O seu aprofundamento favoreceu o surgimento dos acordos conhecidos como MEC-USAID, que definiam importantes tomadas de decisões no setor educacional, no contexto da Ditadura Militar, iniciada em 1964. Indicava-se, na teoria, a valorização da educação escolar pública, porém, na prática, o que pôde ser verificado foi uma gradativa privatização do ensino (SOARES, 2002).

A pressão pelo aumento de vagas se tornava cada vez mais forte e, logo após 1968, ocorreu uma expansão do setor privado, que criou inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Essa expansão do sistema ocorreu com a aquiescência do governo (OLLIVEN, 2002).

Nesse período, existiam fortes críticas aos índices de analfabetismo e a não obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar de maneira universalizada, que deveriam ser garantidos pelo governo. Cabe ressaltar que com todas as denúncias feitas por educadores e opositores ao regime, no decorrer dos anos de 1960, não houve grandes alterações no sistema educacional, que continuou excludente, prevalecendo o mau atendimento ao ensino público em todos os seus níveis, o que contribuiu para a crescente desigualdade social (SOARES, 2002).

A política educacional planejada a partir de 1964 tinha como prioridade a formação superior e média voltada apenas para a constituição de quadros que ocupariam a burocracia estatal. Dentro desse quadro de controle ideológico da educação escolar, expressava-se a ideia da tecnocracia – que era uma alternativa do governo na qual a ciência (expressa em técnicas) seria controladora de todas as decisões.

A partir da década de 1970, começou a discussão das gritantes diferenças sociais, a grande contradição discutida nesse momento seria: como o Brasil se tornaria um dos países mais ricos do planeta e ao mesmo tempo seria um recordista em concentração de renda, o que provocaria efeitos sociais lastimáveis. Os indicadores sociais brasileiros se apresentariam defasados até mesmo se comparados aos de outros países subdesenvolvidos (SOARES, 2002). Os protestos sociais se multiplicariam contra o regime, as insatisfações com o sistema prevaleciam junto aos estudantes, por isto, mobilizavam setores da sociedade civil contra o regime militar.

Os estudantes buscavam aglutinar setores da sociedade civil contra elites e governo militar.

O lema da classe dominante era “reformatar para desmobilizar”, preparando o jovem para o desenvolvimento do país, o que contrariava as reivindicações dos estudantes. Assim, as reformas que surgiram tinham cunho ideológico, para desestruturar os estudantes, não era entendido como positivas. Como segurança nacional foi feita a “integração” como estratégia que não resultou na efetivação do que reivindicavam aqueles que estavam insatisfeitos e injustiçados (VEIGA, 2007).

Assim, a política educacional da ditadura também passou a adotar como orientação teórica o tecnicismo. Um exemplo disso foi que, até o início dos anos 1970, a categoria “técnicos de educação” tinha caráter genérico, pois os cursos eram técnicos ou especialistas em educação e, com o parecer nº 252 de 1969, o curso seria reformulado pelos militares. Pela pedagogia tecnicista, por meio do Estado, garantia-se a eficiência e a produtividade do processo educativo, por meio da racionalização que envolvia o processo sob o controle dos técnicos habilitados, passando os professores ao plano secundário, tornando-se meros executores de planos elaborados pelos técnicos, considerados superiores na hierarquia escolar e subordinando-se à organização “racional” dos meios (SANTOS; SILVEIRA, 2000).

Por longos anos a reforma universitária era restrita e discutida apenas nos gabinetes da burocracia estatal, tendo início em 1968, pela homologação da lei da Reforma Universitária, Lei nº 5540/68, que criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico, a pós-graduação, dentre outras inovações. A partir daí os departamentos substituíram as antigas cátedras, passando as respectivas chefias a ter caráter rotativo. Desse modo, o exame vestibular deixou de ser eliminatório, assumindo assim uma posição classificatória (ROMANELLI, 1976).

Essa lei estabeleceu ainda a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica. A Lei nº 5.540/68 se dirigia às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). No entanto, grande parte das instituições privadas dependia do subsídio governamental, neste sentido seu alcance ultrapassou as esferas do sistema público federal, beneficiando também as instituições do setor privado, que procuraram se adaptar a determinadas orientações (ROMANELLI, 1976).

Em 1981, o Brasil contava com 65 universidades, sete delas com mais de 20.000 alunos. Nesse mesmo ano, o número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia a oitocentos (como a EAEL), duzentos e cinquenta dos quais com menos de 300 alunos (OLIVEN, 2002).

A fase de 1990 representou um marco na educação superior não só de expansão quantita-

tiva, mas de (re) significação da educação para a sociedade, tendo em vista maior ingresso, maior número de vagas e também de concluintes (PAIXÃO, 2010). Nesse contexto, a seguir discorreremos sobre a trajetória da Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba (EAEI), a qual fez parte da história da educação brasileira.

A Trajetória da Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba (EAEI)

Ao enfocarmos a educação brasileira a partir dos anos de 1960, é relevante destacar o ano de 1964, por se tratar de um período de instalação do regime político caracterizado pelo autoritarismo do governo militar que tomou o poder. Os cursos técnicos focados para o mercado de trabalho ganharam espaço no Ensino Superior, até mesmo em cidades distantes dos grandes centros de poder e indústria, como no Pontal Mineiro. De acordo com a reportagem do Jornal Cidade de Ituiutaba, do dia 12/01/1969, a cidade de Ituiutaba teria concretizado um sonho, o da implantação de cursos superiores: “o ano de 1969 será para Ituiutaba, o ano de grandes realizações no âmbito de instrução de nível superior, pois a instalação de três escolas está programada para esse período” (JORNAL DE ITUIUTABA, 1969).

A partir de 1970, instalou-se o ensino superior em Ituiutaba, com cursos que não demandavam grandes investimentos iniciais, como o de Administração, por exemplo, momento em que o município já se encontrava urbanizado, sendo polo regional do Pontal Mineiro. A primeira tentativa pela implantação do Ensino Superior em Ituiutaba surgiu em 1965, pelo candidato que almejava o cargo de prefeito da cidade, o Dr. Álvaro Otávio Macedo de Andrade, mas não obteve êxito. Em 1966, dois fiscais do Estado de Minas Gerais deliberaram ações para instalar uma faculdade na cidade. Realizou-se assim processo seletivo para os interessados em cursar as aulas na faculdade de Ituiutaba, no entanto, a faculdade não pôde funcionar, pois não havia autorização para tal finalidade.

Estudos realizados pela Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Ituiutaba (ACIAPI) notificaram a grande demanda pelo Ensino Superior em Ituiutaba. O Senhor Nivaldo Inácio Moreira, diretor da ACIAPI, reuniu-se com os demais membros da congregação para tecerem estratégias e metas para a efetivação da implantação dessa Instituição de nível superior, em cidade do interior mineiro. Iniciava-se uma trajetória de muito trabalho político e técnico para a conquista do nível de Ensino Superior na cidade de Ituiutaba.

Foi realizada uma Assembleia Extraordinária no dia 27/09/1968, convocada pelo Sr. Nivaldo, presidente da ACIAPI, hoje denominada Associação Comercial e Industrial de Ituiutaba (ACII), com o

objetivo de discutir e tecer metas para a implantação do curso de Administração em Ituiutaba. Teria como objetivo maior atender à demanda de alunos que não tinham possibilidade de cursar o Ensino Superior nos grandes centros urbanos. Nesse sentido foi formada a comissão de ensino, que a partir daquele momento passaria a resolver questões envoltas sobre a implantação do referido curso.

Foram designados também Pedro Neto Rodrigues Chaves, economista, empresário e professor da Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia, como o primeiro Diretor desta Instituição, que ao assumir o cargo solicitou autonomia administrativa, financeira e educacional. Assim, deu início aos trâmites legais para a legalização e implantação da Faculdade Isolada. Pedro Neto, em contato com Juarez Altafim, diretor da Faculdade de Uberlândia, tomou conhecimento dos estatutos que regiam a Educação Superior no país e, a partir daí, montou aquele que seria o primeiro regimento da instituição para apresentar ao Conselho Federal de Educação (CFE - ATA DA ACII, 1968).

Em nota de esclarecimento ao Jornal “Cidade de Ituiutaba”, referente à instalação da Faculdade, o Diretor Pedro Neto afirmou:

Foi dada entrada da documentação no Conselho Federal de Educação, órgão do Ministério da Educação e Cultura protocolada sob o nº 1587, constando de seis volumes. A ideia de instalação da Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba foi bem aceita e teve grande acolhida nos altos escalões da República, destacando-se o apoio irrestrito e incondicional do Ministro Rondon Pacheco (JORNAL CIDADE DE ITUIUTABA, 1969).

Em entrevista mantida pelo Diretor da Escola de Administração, Pedro Neto informava que “a Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba seria mantida pela Associação Comercial, por meio de dotações e anuidades. O ensino seria noturno e remunerado pelos alunos em condições módicas e acessíveis a qualquer bolsa” (JORNAL CIDADE DE ITUIUTABA, 1969).

A Ata da Assembleia Geral que se refere à criação da instituição demonstra a preocupação em relação ao ensino que seria ministrado aos alunos, observa-se o quanto a ACII visava conceder aos alunos um conhecimento amplo e integrado. A instituição teve grande apoio de Rondon Pacheco, ministro que representava o Triângulo Mineiro no regime ditador, pois contemplava os objetivos do então governo militar: aperfeiçoar técnicos voltados para o sistema capitalista.

O Vice-Diretor da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, mantida pela Fundação Getúlio Vargas, manifestou solidariedade à ACII para com os trabalhos de criação da EAEL, inclusive fornecendo professores assistentes do curso de professores mantido pela referida escola para auxiliar em tudo o que fosse necessário para a fundação da EAEL. Assim, vários parceiros foram indispensáveis

para a EAEI como a Universidade Federal de Uberlândia, a Faculdade do Rio de Janeiro, profissionais de Belo Horizonte, profissionais da cidade local, entre outros parceiros que contribuíram direta ou indiretamente para com a imediata instalação da EAEI na cidade.

Quanto à receita da instituição, esta resultava de contribuições de alunos e da confecção e elaboração de documentos fornecidos aos alunos, além de um contribuinte que colaborava com uma quantia considerável - Cr\$ 1.200,00, valor maior do que toda contribuição dos alunos para o Diretório Acadêmico (DANIM). Esse valor corresponderia ao que seria pago ao aluguel de salas no Instituto Mardem.

Quanto às despesas, a faculdade contaria com apenas quatro funcionários em seu início, sendo o diretor, a secretária, a tesoureira e a bibliotecária. No entanto, com o passar dos anos podemos destacar a presença de uma auxiliar de secretaria, uma auxiliar de tesouraria e uma auxiliar de biblioteca. As outras funções eram por contratos como a dos professores que recebiam por hora, além do serviço terceirizado da contabilista. Em seu início foi investida uma boa parte da receita para equipar a biblioteca. Como em toda instituição privada de ensino, qualquer declaração, certidão e provas substitutivas eram pagas.

A EAEI iniciou seus trabalhos em salas cedidas pelo Instituto Marden, a quem não pagava aluguel. O valor de Cr\$1.200,00, que corresponderia ao valor mensal do aluguel, poderia ser investido nas necessidades da faculdade. A biblioteca da EAEI reunia um acervo especializado e se localizava na Avenida 11 c/ ruas 20 e 22, portanto se tratava de um anexo há alguns quarteirões de onde os alunos assistiam a suas aulas.

Assim, com essa estrutura inicial, em 30 de março de 1970, o curso foi autorizado por meio do Decreto nº 66.398, emitido pelo então Presidente da República Emílio Garrastazu Médici. Dessa forma, a Escola de Administração, que até então era apenas um projeto tanto para o povo tijucano como também para seus idealizadores, tornou-se realidade. A instituição tinha como sua mantenedora a Associação Comercial e Industrial de Ituiutaba, responsável pelo seu custeamento e obtenção dos recursos necessários para o mantimento do seu funcionamento. Esse estabelecimento de Ensino Superior isolado passaria a cobrar taxas módicas, pois não possuía o intento de obter lucro, podendo contar também com recursos representados por contribuições do Comércio e Indústria, além de oriundos dos poderes públicos, principalmente o municipal, além das doações da comunidade ituiutabana e região (ATA DA EAEI, 1968).

A escola deveria ser regida por meio do Conselho Federal de Educação (CFE), pelo seu Regimento Interno e pelo Estatuto da ACII. Nesse sentido, de acordo com as exigências do CFE, o curso de Administração deveria possuir a duração mínima de 2.700 horas aulas. Deveria conferir aos seus alunos concluintes do curso o grau de Bacharel em Administração de Empresas e os seus respectivos diplomas deveriam ser devidamente reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura.

A Escola de Administração de Empresa de Ituiutaba contaria ainda com total autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica, não havendo distribuição de lucros, pois os mesmos seriam revertidos em investimento para o curso, mesmo tendo como mantenedora a ACII e com o objetivo de atender aos interesses comerciais e industriais da época. Durante todo esse contexto, as instituições de Ensino Superior eram conduzidas estruturalmente em forma de departamentos. Nesse sentido, a instituição passaria a ter três departamentos, que se denominavam: Departamento de Ciências da Administração; Departamento de Ciências da Contabilidade e Departamento de Ciências, os mesmos eram responsáveis pelos programas e ações direcionados à organização das disciplinas do curso.

O primeiro diretor da instituição, Pedro Netto, prestava contas sobre a EAEI também por meio do Jornal Cidade de Ituiutaba (1970, p. 5).

A Escola pioneira do Ensino Superior na região está autorizada a funcionar pelo parecer do CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, N° 158/70. Informa ainda que haverá cursinho preparatório para os alunos que se interessarem [...] a cada dia cresce ainda mais a procura de inscrições para o cursinho, o mesmo funcionará em salas de aulas cedidas gratuitamente pela escola Instituto "Marden", contará ainda com excelente quadro de professores.

Prontamente, no dia 16/02/1970, se reuniram junto com o Diretor da Instituição Pedro Netto Rodrigues Chaves, o senhor Presidente da Associação Hélio Ribeiro e outras autoridades da Escola e da Entidade Mantenedora para empossarem em suas respectivas cadeiras os professores para o primeiro e segundo períodos, conforme Parecer 158/70 CFE.

Até então, a vida escolar de Ituiutaba se restringia apenas a escolas de 1º e 2º graus e em algumas escolas técnicas. No entanto, a partir do dia 03/04/1970 iniciaram-se as atividades escolares da EAEI, com 106 alunos matriculados, como já citamos anteriormente, no Instituto Marden, que se localizava na Rua 20, nº 850. No decorrer do mesmo mês foi fundado o Diretório Acadêmico da Instituição. A fundação do Diretório Acadêmico era mais uma prescrição do MEC, conforme o relato de Cunha (1986, p. 299).

O corpo discente de cada instituto de Ensino Superior, incorporado ou não em Universidade, deveria (o corpo docente poderia) organizar diretórios de estudantes, composto, cada qual, de nove membros, no mínimo. Seu objetivo seria o de “criar e desenvolver o espírito de classe, defender os interesses gerais dos estudantes e tornar agradável e educativo o convívio entre os membros do corpo discente”.

Conforme a reportagem do Jornal “Cidade de Ituiutaba”, de 12/04/1970, com a eleição o diretório levaria o nome de seu patrono Nivaldo Inácio Moreira (DANIM). Essa escolha se deu como uma forma de homenageá-lo pela iniciativa e dedicação no que tangia à implantação do Ensino Superior em Ituiutaba. O primeiro Estatuto do DANIM foi elaborado no dia 16/07/1970.

Com a autorização para o funcionamento da EAEI, podemos afirmar que a preocupação da diretoria da escola e dos demais membros da ACII girava agora em torno de garantir o prédio próprio da EAEI e o seu reconhecimento junto ao órgão competente, ou seja, ao MEC. Ainda em 1970, no 05/03, na sala de eventos da Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba, foram declarados empossados pelo diretor da instituição os seguintes professores assistentes, para o primeiro e segundo períodos: Prof. David Cury Hanna - Teoria Geral de Administração e o Prof. Rafael Eugênio de Azeredo Coutinho - Contabilidade Geral.

Como fruto do trabalho desenvolvido pela EAEI, juntamente com o DANIM, no dia 24/04/1971 a Prefeitura de Ituiutaba os reconheceu como órgãos de Utilidade Pública, por meio da Lei Municipal de nº 1.407, assinada pelo prefeito da época Dr. Álvaro Otávio Macedo de Andrade e convertida em lei estadual nº 5962 de 14/05/1971, pelo governador Rondon Pacheco. Assim sendo, a escola e o seu Diretório Acadêmico estariam aptos a receber subvenção do poder público.

Em 1971, no dia primeiro de março, com a presença do diretor da Instituição Dr. Pedro Netto e demais autoridades da Escola de Administração e Entidade Mantenedora, Associação Comercial, juntamente com os professores que compunham o quadro da congregação perante a Diretoria do Ensino Superior do Ministério de Educação e Cultura, foram declarados empossados em suas respectivas cadeiras, conforme parecer 297/71 do Conselho Federal de Educação, os seguintes professores assistentes: Professora Vânia Aparecida Alves Moraes Jacob - Sociologia Aplicada à Administração; Prof.^a Terezinha Samora Ribeiro - Psicologia Aplicada à Administração; Prof. Pedro Netto Rodrigues Chaves - Planejamento Empresarial; Prof. Zigomar F. Franco - Direito Administrativo ou Administração de Produção; Prof. Rubens Jorge – Administração de Material; Prof. Lázaro Rodrigues Chaves - Contabilidade

de Custos e Prof. Oscar Mendes Lima Júnior - Direito Tributário.

No Instituto Marden, a escola funcionou por dois anos e meio, mais tarde, conforme Lei Nº 1389, de 24 de fevereiro de 1971, recebeu como doação da prefeitura uma área destinada à criação do “Campus Universitário” de Ituiutaba, sendo uma conquista para a instituição e seus alunos, o que consolidaria o Ensino Superior na cidade de Ituiutaba-MG. Na sequência segue trecho do Documento da Prefeitura referente à doação do terreno.

A Câmara Municipal de Ituiutaba decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica autorizada a doação pela Prefeitura Municipal de Ituiutaba à Fundação da Universidade do Triângulo Mineiro e à Associação Comercial e Industrial de Ituiutaba, para destinação específica ao “Campus” Universitário daquela e da Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba. [...]

Art. 3º - Do imóvel descrito no art. 2º desta lei destinam-se [...] 8.000m² à Associação Comercial e Industrial de Ituiutaba [...].

O projeto da construção do prédio ficou a cargo do arquiteto ituiutabano Martiniano Ribeiro Muniz que, ao elaborar tal empreendimento, estaria doando à Instituição um montante no valor de Cr\$ 9.000,00, na elaboração do projeto. Para sua execução, a Escola contou com a empresa “Seu Iar”.

Dessa forma a escola passou a funcionar no seu prédio próprio em 12/08/1972, no Campus Universitário. De início sua estrutura física contava com 04 amplas salas de aula, cantina, 02 banheiros completos, sendo um feminino e um masculino e uma área para o intervalo. Contudo, foi imprescindível o trabalho de todos os envolvidos para angariar recursos financeiros para dar continuidade e ampliar as instalações da escola. Foram realizadas campanhas junto às empresas comerciais e industriais para tal intento. A ACII recebeu da Prefeitura a doação de Cr\$46.228,00, correspondente a Ações da CEMIG, conforme Lei Nº 1512 de 27/04/1972, as quais foram vendidas e com o dinheiro arrecadado foram adquiridas 280 carteiras individuais, com estrutura de aço e tampo de madeira revestido com fórmica, 4 mesas para professores e 4 cadeiras.

Com recursos próprios a escola adquiriu 1 máquina de escrever “Olivetti”, 1 aparelho de contabilidade, 2 mesas de aço para máquina de escrever, 1 mesa de aço modelo “secretária”, 1 jogo de sofá contendo 3 peças, 1 fichário; estante de madeira revestida em fórmica; 1 estante de aço para a biblioteca; 1 aparelho retroprojeto; 1 mimeografo; 1 enceradeira. Parte do dinheiro para a compra do retroprojeto foi doada pelos professores Dr. Rafael Eugênio de Azeredo Coutinho e Dr. David Cury Hanna, este último doou ainda um balcão de madeira revestido com fórmica (ATA DA EAEI, 1972).

No dia 12/08/1972 tiveram início as aulas da Escola no campus universitário, em 1975. Por

meio do Decreto Presidencial nº 76.159 a escola garantiu seu reconhecimento, tanto da instituição como também de seu curso superior. Para firmar tal conquista, a faculdade buscava estar sempre se adequando às novas exigências do Conselho Federal de Administração e em contrapartida formava profissionais capacitados para atender às necessidades do mercado. A biblioteca da EAEI recebeu da Prefeitura de Ituiutaba uma dotação financeira no valor de Cr\$ 15.000,00 por indicação do Vereador Geraldo Alves Tavares. Com esse valor recebido e com recursos próprios foi possível organizar a biblioteca obtendo mais de 400 volumes contendo assuntos especializados. Em março de 1972, a biblioteca passou a funcionar provisoriamente na sede urbana do Ituiutaba Clube, no primeiro andar, em uma sala cedida exclusivamente para o seu funcionamento.

Como relatado em ata, a escola teve que alterar seu regimento interno para se adequar às novas exigências do Conselho Nacional de Educação e do Desporto. Por iniciativa do diretor Pedro Netto e autoridades da ACII e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, além destas Instituições “toda e qualquer Escola de nível Superior a ser criada nesta cidade terá obrigatoriamente que ser instalada na área do Campus Universitário, conforme ficou instituído pela lei 1389 de 24/02/1971 e sancionado pelo prefeito Álvaro Otávio Macedo de Andrade” (ATA DA ACII, 1971).

O Departamento de Pesquisa da EAEI (DEPAD) deu início em suas atividades provisoriamente, em anexo à biblioteca da Escola em 15/07/1971. Foi nomeado para dirigi-lo o prof. David Cury Hanna, o qual prontamente abraçou a causa para concretizar a criação do DEPAD, abrindo mão até mesmo da remuneração, como diretor do referido departamento. O DEPAD funcionava com três alunos bolsistas do 2º ano de Administração e para a elaboração de seus estatutos houve a colaboração dos seguintes professores: Hélio Benício de Paiva, David Cury Hanna e Rafael Eugênio de Azevedo Coutinho. Faria parte do projeto da diretoria a ampliação do departamento com professores de tempo parcial se dedicando aos projetos de pesquisa e à disposição dos alunos. Para o exercício de 1972 contaria com uma dotação financeira no valor de Cr\$ 40.000,00 oriunda do poder público Municipal.

Em prol de melhorias para o curso, a EAEI criou o Conselho Departamental, constituído por profissionais que foram indicados por outros professores e empossados no dia 02/01/1973. Outra pauta posta em evidência foi em relação ao estágio obrigatório que os alunos do 4º ano teriam que realizar no ano subsequente. Discutiram sobre as dificuldades que os alunos teriam em sair das empresas nas quais trabalhavam para estagiarem em outras. Mas o professor Dr. Rafael Eugênio A. Coutinho considerou que os alunos poderiam fazer os estágios nas próprias empresas onde trabalham, desde que fossem supervisionados pelos respectivos professores, ficando obrigados a apresentarem

um relatório mensalmente.

A proposta para o estágio foi aceita pelos professores e alunos, pois assim poderiam cumprir as normas estabelecidas para a conclusão de curso e não prejudicariam o trabalho. Para oportunizar aos alunos a vivência na prática foram firmados convênios com o Banco da Amazônia S/A e Delegacia Regional da Fazenda para receber os alunos estagiários da escola. Apesar de vários convênios firmados entre as escolas e as empresas, os alunos encontravam dificuldades de encontrar empresas “abertas” para os receberem. Para que fosse firmado convênio entre a escola e a empresa era necessário que as empresas observassem os seguintes requisitos e remetessem à secretaria da escola as informações seguintes informações: duração do estágio coincidindo com o calendário acadêmico; valor da bolsa oferecida pela empresa; compromisso da empresa de fazer para os estagiários seguro de acidentes pessoais ocorridos no local do estágio; horário do estágio.

Na reunião do dia 27/06/1974 foram postas em evidência as metas para a nova diretoria: construção de outro bloco para o aprimoramento do curso e a necessidade de promover a participação de forma efetiva dos discentes nos assuntos da congregação, debates e palestras acadêmicas. Foi cogitada ainda a possibilidade de criar novos cursos ligados à escola, em especial o Curso de Ciências Contábeis em nível superior. Essa ideia foi recebida com muito entusiasmo por todos os presentes, os quais se prontificaram a participar de todo o processo (ATA DA DA EAEI, 1974).

Não obstante, os alunos que ingressavam nas empresas como estagiários já estavam sendo recrutados para os cargos que lhes competiam, profissionais em administração. Assim esses alunos se destacavam no mercado de trabalho. Tal feito foi justificado pelo diretor pelo fato de terem criado a Cadeira de Prática Profissional que veio a calhar com a necessidade do momento, pois “acredita que o estágio supervisionado realizado com assistência técnica é a porta para o ingresso, na empresa” já que “existe um conflito permanente entre a teoria e a prática”, (ATA DA EAEI, 1974), no mesmo documento ponderou o diretor, destacando que

O problema na formação de bacharéis em Administração é a qualidade da base fornecida, seu pragmatismo e o treinamento profissional, antes de ingressar na competição pelo mercado de trabalho. Com a finalidade de colaborar para o equacionamento do problema, torna-se necessário criar a cadeira de prática profissional.

O professor responsável pela cadeira de Prática Profissional seria remunerado de forma que deveria se dedicar de maneira exclusiva, não podendo exercer outras atividades. Para tanto, se fazia

necessário que esse profissional agregasse a base necessária das diversas especializações e que conhecesse muito bem a “organização”.

Para construir um novo bloco na EAEI foi criada uma comissão cuja finalidade era angariar recursos financeiros para alcançar tal objetivo, para isto a Comissão Pró Construção, como era conhecida, proferiu palestras em rádios, jornais e clubes de serviço. Com a importância arrecadada e com o empréstimo aprovado pelo Conselho Departamental foi possível dar início a uma construção de 96 metros quadrados, onde seria instalada a biblioteca da Escola (ATA DA EAEI, 1975).

Percebe-se, por meio da promulgação da Lei nº 4.769, que nesse período a profissão do administrador, mesmo que os profissionais tivessem cursado o ensino superior, era ainda vista pelas instâncias governamentais como mão de obra especializada e técnica. Por iniciativa da diretoria foi realizada em outubro a 1ª Olimpíada Acadêmica, participando da mesma os alunos dos cursos de Filosofia, Engenharia e Administração de Empresas. Foi campeã a Escola de Administração de Empresas (ATA DA EAEI, 1975).

Durante a reunião o Diretor informou ao corpo docente que a escola disporia no seu orçamento de verba satisfatória para que os mesmos pudessem participar de cursos e especializações. Contudo, os professores, tanto os titulares como os professores assistentes, deveriam aproveitar a oportunidade, pois o ensino exigia renovação e os planos de curso deveriam ser renovados.

Em reunião no ano de 1976, o diretor apresentou a todos os presentes o processo que solicitava aos órgãos competentes autorização para o funcionamento do Curso de Ciências Contábeis. Essa documentação seria encaminhada em abril do mesmo ano. A escola já havia iniciado as obras para instalação do mesmo, concretando a laje da 3ª etapa de construção destinada ao curso (ATA DA EAEI, 1976).

Outro assunto posto em destaque durante essa reunião foi o fato de que a escola não possuía dotação de recursos financeiros para dar continuidade na construção de outra ala na escola, contudo contou com efetiva colaboração do DANIM que, por meio de “eventos” sociais pôde arrecadar uma significativa quantia em dinheiro, cuja receita foi doada para a escola e revertida na compra de materiais de construção. Entretanto, somente por meio de um empréstimo bancário realizado na agência local da Caixa Econômica do Estado de Minas Gerais, no valor de Cr\$ 75.000,00, é que foi possível a construção de uma área de 354m² que seria destinada à instalação do Curso de Ciências Contábeis.

Como durante essa reunião foram abordados diversos assuntos importantes para o bom funcionamento da Instituição, podemos enfatizar o calendário escolar, que de acordo com informações contidas em ata, informava que o mesmo obedeceria às normas previstas pelo Conselho Federal de Educação. Não haveria aulas nos feriados municipais, religiosos e datas nacionais nos termos da legislação em vigor. Não haveria aula também no dia do administrador, bem como não se tinha aulas nas Escolas de Administração de todo o país.

Após o reconhecimento do curso de Administração pelo Conselho Federal, a escola passou a receber em suas instalações inspeção mensal, por meio de um representante que ficaria a cargo de realizar esse trabalho de inspeção. No entanto, a Delegacia Regional do MEC-DR- 4 determinou, pela portaria nº 066 de 01/09/1976, o afastamento de todos os seus técnicos em assuntos educacionais das Instituições de Ensino Superior. A partir desse momento, a presença do MEC pela Delegacia, junto às escolas de nível superior, seria realizada por meio de comissões volantes, compostas pelos mesmos técnicos em ações conjuntas, atuando em todas as escolas e cursos.

Nas faculdades já não caberiam os termos de Inspetor e Inspeção. Foi exatamente no dia 28/09/1976 que a escola recebeu a primeira comissão designada para assistência e orientação técnica. Faria parte dessa primeira comissão de Assuntos Educacionais na EAEI José Rocha de Castro (matrícula nº 1.673.110); Fernando Gabarra Primavera (matrícula nº 2.053.848) e Marcílio Fernandes de Oliveira (matrícula nº 1676.902).

Em virtude do parecer favorável da comissão em relação ao funcionamento global e específico da escola, o próprio foi inscrito na íntegra para que todos pudessem ter conhecimento do referido documento. Por meio desse parecer é possível conhecer um pouco do espaço físico da instituição na referida época: “Termo de Visita da Comissão Volante”. Designados pela Portaria nº 93.

Em 1976, o diretor da escola procurou protocolar no Conselho Federal de Educação o processo de autorização do Curso de Ciências Contábeis. Mas não foi possível por ordem do Ministério da Educação e Cultura. Os processos de autorização se encontravam paralisados, deste modo o Conselho Federal de Educação não estava recebendo processos de autorização e aguardava novas instruções. Contudo, com muito empenho, a documentação foi protocolada sob o nº 001310, no dia 17/07/1977. Restava dar continuidade aos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos enquanto aguardavam a decisão do Governo Federal quanto à aprovação do Curso (ATA DA EAEI, 1977).

A escola concluiu a construção de uma área de 450m², destinada à instalação da Secretaria, Tesouraria, Biblioteca, Diretoria e Salas de Aula, objetivando instalar o Curso de Ciências Contábeis.

Todavia fez-se necessário contrair um empréstimo no valor de Cr\$ 60.000,00 (sessenta mil Cruzeiros). Vale salientar que a situação financeira da escola naquele dado momento era muito boa, visto que procurava manter um equilíbrio entre a receita e as despesas. Para isso, a escola não realizava despesas extraordinárias, preocupando-se em manter a anuidade do curso acessível a todas as classes sociais.

Ao realizar reunião ordinária da Congregação, foi feita eleição dos chefes de departamentos, ficando assim instituído: para 1º chefe do Departamento, Professor Vanderli Anacleto de Campos - 2º Professor Benedito Santana; para o 2º Departamento foi eleito chefe o Professor Dailzo Granieri Mantovani e em 2º lugar o Professor Silvio Neves da Silva; para o 3º Departamento ficou decidido que o Professor Iderlindo Joaquim Luzia assumiria o 1º lugar e o Professor Pedro Franco Dutra o 2º Lugar; para o 4º Departamento foram eleitos os professores Gerson Abrão e Márcia Fratari Majadas com empate nos votos. Foi decidido também, durante essa reunião, que juntamente com o vice-diretor, os chefes de departamentos deveriam elaborar o novo regimento englobando Administração e Ciências Contábeis (ATA DA EAEI, 1979).

No início do ano letivo de 1980, o diretor da escola, Professor Francisco Rangel, recebeu todos os professores e representantes do corpo discente com muitas expectativas para o ano vindouro enfatizando grandes acontecimentos para a melhoria da escola, como por exemplo: a remodelação do prédio; asfalto que sairia em breve e que iria melhorar significativamente o local da escola e ainda mostrou que estava muito satisfeito com uma quadra que estaria em projeto de construção, para isto contaria com a ajuda da Prefeitura. Esse projeto vinha ao encontro com os anseios dos jovens estudantes e do Professor de Educação Física que tanto batalhou para conseguir esse espaço (ATA DA EAEI, 1980).

No transcorrer dessa reunião, um dos assuntos novamente posto em pauta foi a necessidade de elaborar outro regimento para o curso de Administração junto com o de Ciências Contábeis, já que muito em breve sairia a aprovação para o funcionamento do curso. Foi solicitada também a elaboração de outro regimento para o Diretório Acadêmico. Em 14 de Julho de 1980 foi apresentado a todos os presentes o modelo do regimento que se aprovado regulamentaria não somente o Curso de Administração como também o Curso de Ciências Contábeis; o qual foi aprovado por todos.

A reunião do dia 23/12/1980 tratava das expectativas sobre a criação do curso de Ciências Contábeis que estaria em andamento, sendo cumpridas as primeiras diligências. Outra questão men-

cionada foi a notícia da subvenção do MEC que a escola receberia no valor de Cr\$ 800.000,00 (Oitocentos Mil Cruzeiros). A Escola adotaria para os próximos anos o sistema de computadores, o que facilitaria todos os trabalhos da instituição.

Várias foram as decisões tomadas na reunião do dia 17/03/1983. Podemos citar que a direção da escola se recusava a aplicar no corrente ano o texto regimental anterior, em vigor desde 1970, ano do início de funcionamento do curso, elaborado em 1968. Até então se alteravam apenas alguns artigos para adequação às leis em vigor de cada momento. Nesse sentido, em reunião de 14/07/1980, o texto regimental da escola passou por atualização e adequação à legislação de ensino superior ora em vigor. Nesse mesmo período o novo texto regimental havia sido elaborado e encaminhado pela direção da escola, juntamente com a Diretoria da Entidade Mantenedora para o Conselho Federal de Educação. No novo regimento se manteve o dispositivo aprovado em 1980, que dispunha sobre a recondução do diretor no cargo (ATA DA EAEI, 1983).

Durante a reunião do dia 27/12/1983, a Diretora da escola fez a leitura da Portaria do MEC nº 489, publicada no Diário Oficial de 15/12/1983, seção I, página 21056, que alterava o nome da escola. Assim, a diretora consultou a todos se também iria se aplicar a mudança da logomarca da escola. Houve a manifestação dos presentes que até então não entendiam o significado do símbolo da Escola. Dessa forma, a escola deixaria sua denominação de Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba - EAEI e passaria a ser denominada Escola Superior de Ciências Administrativas de Ituiutaba - ESCAI.

O Curso foi ganhando prestígio e, aos poucos, sendo reconhecido regionalmente. Foi recebendo alunos das cidades vizinhas, de algumas cidades do Estado de Goiás, de São Paulo, do Distrito Federal e de Belo Horizonte, abrangendo assim não só os estudantes da cidade, mas também de toda a região do Pontal e demais localidades do Brasil.

Considerações Finais

Ao investigar os fatos que abarcam a história da Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba (EAEI), é possível entender que a mesma surgiu em um contexto no qual o povo brasileiro vivia sob o comando do “regime militar”, período este em que havia grande repressão, violência e as vozes da oposição eram silenciadas. Nesse momento não era interessante para aquele ‘governo’ desenvolver políticas públicas que visassem à expansão do ensino superior no país, afinal não havia nem mesmo interesse em oferecer ao povo uma educação de qualidade, para consequentemente facilitar o domínio dos mesmos.

Discorrer sobre a trajetória da EAEI remete à importância do ensino superior para o desenvolvimento da cidade de Ituiutaba e região. Nesse sentido, para a concretização deste trabalho foi necessário não apenas a visita da história da instituição, como também foi preciso buscar informações em nosso contexto histórico para a compreensão da realidade local.

Nesse contexto, no qual a Escola de Administração foi criada, as políticas governamentais implantadas atendiam ao processo de desenvolvimento industrial, desta forma o tecnicismo era incentivado pelo governo na tentativa de expandir a economia do país. Contudo, eram necessários investimentos nas diversas localidades do Brasil, assim, o governo ditador incrementava e investia no ensino técnico, com o intuito de atender às necessidades do mercado, fornecendo apoio aos grandes empresários, que já possuíam condições financeiras, que por sua vez aperfeiçoavam ainda mais seus ganhos. Destacou-se nesse período a chamada era do tecnicismo, que visava à formação de mão de obra especializada e de baixo custo.

Muito embora a EAEI estivesse inserida nesse processo amplo pensado pela ditadura, resgatou-se parte dos fatos desta instituição de ensino superior privada. Pelos registros é possível afirmar que sem a participação dos setores privados locais, representados pela Associação Comercial da época, a instituição certamente não existiria. A implantação da Escola Superior contou ainda com outras instituições parceiras que a apoiaram de forma direta e indireta.

A instituição, desde sua criação e consolidação com o espaço físico e expansão da turma,, apresentou uma caminhada constante e talvez não na velocidade desejada, mas consolidou-se conquistando confiança e credibilidade, contribuindo socialmente para que os concluintes do 2º grau da região do Pontal contassem com a oportunidade de ingressarem em um curso superior, visto que essa realidade só era presente para aqueles que tinham condições de migrarem para cidades em que os cursos superiores eram oferecidos.

A inferência que se pode perceber ao analisar toda essa história é que a motivação inicial por parte do governo não era em si ofertar educação de qualidade, mas atender aos próprios interesses. No entanto, os atores envolvidos se preocuparam em estruturar o currículo e garantir uma formação abrangente aos estudantes da época. O histórico apresentado deixa bem clara a preocupação por meio da implantação do estágio.

Para Cunha, citado por Paixão (2010), apesar da existência da organização para o estabelecimento de cursos superiores no Brasil, esta não descendeu do ideário jesuítico que se originou na colônia, mas foi resultado da multiplicação e diferenciação das instituições criadas no início do século

XIX, quando atribuído ao Brasil o status de Reino Unido a Portugal e Algarve. Entendemos que a história da educação brasileira vem sendo objeto de investigação que a toma como totalidade viva, empiricamente dada, formulada pela análise. Algumas relações iluminam determinados aspectos da realidade investigada, pensada teoricamente mediante categoria simples, porém de forma segura, tendo em vista que toda documentação pesquisada encontrou-se na instituição.

A educação superior brasileira passou por diversos estágios, os quais podem ser retratados em diferentes períodos do nosso contexto regional, que, por sua vez, diferenciam-se por características sociais, políticas e culturais de acordo com cada época. Por tudo isso, os fatos discorridos nos revelam que a garantia do ensino superior em Ituiutaba foi consequência do trabalho de um grupo de empresários que tinham seus interesses particulares nesta obra, mas que também contaram com amplos setores da comunidade não somente local, mas de outras regiões para que fosse concretizada a escola.

Enfim, a realização deste trabalho não foi tarefa fácil, uma vez que para entendermos o nosso presente é necessário que compreendamos o nosso passado. Assim sendo, para entendermos o cenário educacional vigente é necessário conhecermos suas raízes não no sentido de apenas constatarmos e fazermos apologia ao passado, mas com o intuito de apreender todo esse contexto, visando à transformação possível. Nesse sentido, a busca pela escrita da história dessa instituição pioneira, no município de Ituiutaba, nos revelou o cunho de sua importância e, de certa forma, formatou a cultura universitária superior da região durante o século XX, com base na ideologia privatista. É certo que essa instituição, atuante por mais de quarenta anos na região, contribuiu, sobretudo, para o desenvolvimento do mundo dos negócios no Pontal Mineiro, marcando a história de Ituiutaba e região.

Referências

- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- COELHO, S. S.; VASCONCELOS, M. C. C. **A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina**, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufsc.br>. Acesso em 13 mar. 2013.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1980.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.
- FÁVERO, M. L. A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

- GATTI JR., D.; INÁCIO FILHO, G. (Orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005.
- ITUIUTABA. ACII - Associação Comercial e Industrial de Ituiutaba. **Livro de atas. Ata de reunião de 27 de setembro de 1968**. Manuscrita. 100 f. Arquivo da ACII.
- ITUIUTABA. ACII - Associação Comercial e Industrial de Ituiutaba. **Livro de atas. Ata de reunião de 30 de dezembro de 1971**. Manuscrita. 100p. Arquivo da ACII.
- ITUIUTABA. EAEI - Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba. **Livro de atas. Ata da reunião de 30 de dezembro de 1972**. Manuscrita. 100 f. Arquivos da Faculdade Triângulo Mineiro.
- ITUIUTABA. EAEI - Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba. **Livro de atas. Ata da reunião de 27 de junho de 1974**. Manuscrita. 100 f. Arquivos da Faculdade Triângulo Mineiro.
- ITUIUTABA. EAEI - Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba. **Livro de atas. Ata da reunião de 05 de março de 1975**. Manuscrita. 100 f. Arquivos da Faculdade Triângulo Mineiro.
- ITUIUTABA. EAEI - Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba. **Livro de atas. Ata da reunião de 30 de dezembro de 1975**. Manuscrita. 100 f. Arquivos da Faculdade Triângulo Mineiro.
- ITUIUTABA. EAEI - Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba. **Livro de atas. Ata da reunião de 04 de março de 1976**. Manuscrita. 100 f. Arquivos da Faculdade Triângulo Mineiro.
- ITUIUTABA. EAEI - Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba. **Livro de atas. Ata da reunião de 30 de dezembro de 1977**. Manuscrita. 100 f. Arquivos da Faculdade Triângulo Mineiro.
- ITUIUTABA. EAEI - Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba. **Livro de atas. Ata da reunião de 23 de dezembro de 1979**. Manuscrita. 100 f. Arquivos da Faculdade Triângulo Mineiro.
- ITUIUTABA. EAEI - Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba. **Livro de atas. Ata da reunião de 15 de março de 1980**. Manuscrita. 100p. Arquivos da Faculdade Triângulo Mineiro.
- ITUIUTABA. EAEI - Escola de Administração de Empresas de Ituiutaba. **Livro de atas. Ata da reunião de 17 de março de 1983**. Manuscrita. 100 f. Arquivos da Faculdade do Triângulo Mineiro.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990.
- LOPES, L. H. F. Faculdade Triângulo Mineiro: 40 anos de ensino superior de qualidade no Pontal do Triângulo Mineiro. **Revista Projeção**. Ituiutaba, ed. 21, p. 10-11, dez. 2008.
- MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Revista Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17 (Suplemento 3), 2002.
- MATTOS, P. L. C. L. **As universidades e o governo federal**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001. Acesso em 14 abr. 2017.
- OLIVEN, A. C. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IES, 2002.
- PAIXÃO, C. F. **Educação superior no Brasil: diferentes fases, outras características**. FURG/Brasil, 2010.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/73)**. Petrópolis/UFMG: Vozes, 1976.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SOARES, M. S. A. **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

Recebido em: 01/09/ 2016.

Aceito em: 21/02/ 2017.

“ESTADO À PARTE” EM ITAIPU: A AUTONOMIA DAS VILAS HABITACIONAIS BRASILEIRAS¹

DENISE KLOECKNER SBARDELOTTO²
SÉRGIO EDUARDO MONTES CASTANHO³

RESUMO: Este artigo analisa os elementos encontrados em Itaipu que em conjunto caracterizam o espaço construído pela entidade como um “Estado à parte” ou “governo local de fato”. Diante das ações de Itaipu junto às Vilas Habitacionais e Canteiro de Obras, diferenciadas de acordo o nível funcional/fração da classe trabalhadora a que eram destinadas, ampla estrutura repressiva e ideológica foram estabelecidas, a fim de obter o controle, hegemonia e consenso. O trabalho foi construído com base no método materialista histórico-dialético, valendo-se de análises bibliográficas, documentais e entrevistas semiestruturadas, e elenca diversos aspectos que caracterizam Itaipu como um “Estado à parte”: personalidade jurídica inédita, isenção de impostos e insubordinação às normas municipais; controle sobre a moradia e normas civis próprias; serviços de segurança próprios, repressão e colaboração com os regimes militares da América Latina; controle sobre os meios de comunicação; política educacional própria e transmissão de valores morais específicos.

Palavras-chave: Itaipu Binacional. “Estado à parte”. Materialismo histórico-dialético.

"APART STATE" IN ITAIPU: THE AUTONOMY OF THE BRAZILIAN HOUSING VILLAGES

ABSTRACT: This article aims to analyze the elements found in Itaipu that together characterize the space built by the entity as an "apart State" or "local government in fact". Given the Itaipu actions with the Housing Villages and Construction Site, differentiated according to the fraction of the working class that was intended, a broad repressive and ideological structure was established in order to gain control, hegemony and consensus. The work was built on the historical and dialectical materialist method, making use of bibliographic analysis, documentary sources and semi-structured interviews and lists several aspects that characterize Itaipu as an "apart State": unprecedented legal personality, tax breaks and insubordination to municipal rules; control of the houses and own civil rules; own security services in the region of Itaipu, repression and collaboration

1 Este artigo é resultado da pesquisa de tese de doutorado intitulada “O Projeto Educacional da Itaipu Binacional (1974-1985): uma educação para cada vila e para cada fração da classe trabalhadora”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. A pesquisa contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

2 Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente da UNIOESTE. E-mail: deniseklsb@yahoo.com.br.

3 Doutor em Educação. Docente da UNICAMP.

with military regimes in Latin America; control over the means of communication and information; own educational policy and transmission of moral values.

Keywords: Itaipu Binational. "Apart State". Historical and Dialectical Materialism.

"ESTADO APARTE" EN ITAIPÚ: LA AUTONOMÍA DE LAS VILLAS DE VIVIENDA EN BRASIL

RESUMEN: En este trabajo se analizan los elementos que se encuentran en Itaipú que en conjunto caracterizan el espacio construido por la entidad como un "estado aparte" o "gobierno local en verdad". Antes de las acciones de Itaipú con las Villas de Viviendas y Zona de Obras, diferenciadas según el nivel funcional /fracción de la clase de trabajo que se pretende, amplia estructura represiva e ideológica se establecieron con el fin de obtener el control, la hegemonía y consenso. El trabajo se basa en el método materialista histórico y dialéctico, haciendo uso de referencias bibliográficas, documentales y análisis de entrevistas semiestructuradas, y enumera varios aspectos que caracterizan a Itaipú como un "estado aparte": personalidad jurídica sin precedentes, exención de impuestos e insubordinación a las normas municipales; control de la vivienda y las normas civiles propios; propios servicios de seguridad, la represión y la colaboración con los regímenes militares en América Latina; el control sobre los medios de comunicación; propia política educativa y la transmisión de los valores morales específicos.

Palabras clave: Itaipú Binacional. "Estado aparte". Materialismo Histórico Dialéctico.

Itaipu e o “Brasil Potência”: Introdução e Contextualização

Desde a década de 1950, o potencial energético do Salto das Sete Quedas já vinha sendo investigado pelos governos brasileiros. Essa investigação se justificava, sobretudo, pelas consequências da crise energética instalada no país no final dessa década, que provocou problemas para o setor industrial devido ao racionamento de energia. Atreladas às bandeiras ideológicas de progresso e modernidade de um contexto mundial pós-guerras – período chamado de “Era de Ouro” por Hobsbawm (1995) – a partir do golpe civil-militar de 1964 o Estado “Nacional” brasileiro, intensificou a construção e aperfeiçoamento da infraestrutura necessária ao parque industrial e ampliação futura da capacidade geradora de energia do país. Assim, de 1969 até 1973, os governos militares brasileiros divulgaram a política do “milagre econômico”, com baixas taxas de inflação combinadas com crescimento econômico acelerado. Nesse contexto de suposto progresso a custo de elevados empréstimos externos, a indústria no país foi expandida e os governos investiam em infraestruturas diversas, como estradas e hidrelétricas. O Projeto Itaipu estava diretamente ligado a esses fatos.

Acompanhando o I Plano Nacional de Desenvolvimento – PND do governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), o governo Geisel (1974-1979) lançou o II PND que, ancorado no “apelo de grandeza”, tinha como meta implementar um programa de substituição de importações de insumos

básicos e bens de capital, fortalecendo a empresa privada nacional. Na intenção de diminuir a dependência do mercado energético externo e aumentar a autonomia nacional em relação às fontes de energia, priorizou estudos sobre petróleo, programas nucleares, a substituição parcial da gasolina pelo álcool, bem como a construção de hidrelétricas. Assim, o interesse em firmar acordo com o Paraguai e viabilizar a execução do projeto de construção de uma grande Usina Hidrelétrica no rio Paraná, estava atrelado à política dos militares de aumentar a autonomia econômica e industrial do país e ancorado na ideologia do “Brasil-potência”.

Conforme Germano (2005), os governos Médici e Geisel direcionavam seus esforços no crescimento e consolidação do capitalismo industrial no Brasil, canalizando seus investimentos não apenas nas obras grandiosas, mas em “grandes projetos econômicos” que iriam ao encontro do projeto ideológico de “desenvolvimento”⁴ capitalista, atrelados aos interesses do capital internacional. Portanto, a aceleração da industrialização no Brasil tendia ao fortalecimento de indústrias nacionais dependentes de tecnologia externa e instalação de multinacionais e associadas.

Nesse contexto foi assinado, pelo Ministro das Relações Exteriores do Brasil, Juracy Magalhães, e pelo Ministro das Relações Exteriores do Paraguai, Raul Sapena Pastor, o documento conhecido como “Ata de Iguazu”, datada de 22/06/1966, com a finalidade de ambos os países se disporem a analisar o potencial energético do rio Paraná, pertencente em condomínio a ambos os países. Para tanto, em 12/02/1967 foi criada a “Comissão Mista Técnica Brasileiro-Paraguaia”, que esteve responsável por elaborar as investigações técnicas e econômicas necessárias ao aproveitamento hidráulico do rio. Como órgãos reguladores do setor, a ELETROBRÁS e a entidade autárquica paraguaia *Administración Nacional de Electricidad – ANDE*, firmaram Convênio de Cooperação com a Comissão Mista para participarem dos estudos desenvolvidos e que foram finalizados em 1973, com a assinatura do “Tratado de Itaipu”. Em 1974, foi criada a Itaipu Binacional, que ficou responsável pela execução da Usina Hidrelétrica de Itaipu, cujas obras tiveram início neste mesmo ano.

⁴ Entendo “desenvolvimento” na perspectiva de Furtado (2000), para o qual o desenvolvimento econômico e social não ocorre alheio aos aspectos estruturais e ideológicos: “formulação de uma política de desenvolvimento e sua implantação é concebível sem preparação ideológica” (FURTADO, 2000, p. 22). Como discurso ideológico, a ideia de desenvolvimento é utilizada pelos governos como argumento da necessidade de galgar degraus na escala do padrão de vida da sociedade, sem cogitar rompimentos estruturais.

A Itaipu Binacional desapropriou aproximadamente 1.800 Km² de terras (1.000 Km² brasileiras e 800 Km² paraguaias), sendo que 835 Km² de terras do Brasil e 625 Km² de terras do Paraguai foram inundadas. Isso significou o desaparecimento de alguns distritos, como Alvorada do Iguaçu, distrito de Foz do Iguaçu, e Itacorá, distrito de São Miguel do Iguaçu, e a submersão de parte de outras localidades, como Santa Helena, Guaíra e Porto Mendes, distrito de Marechal Cândido Rondon, com graves consequências ambientais – sobretudo, a submersão do Salto das Sete Quedas. A estimativa é de que aproximadamente 40.000 moradores brasileiros foram expropriados de suas terras, tanto da zona rural como urbana, sem receber por indenização o real valor de mercado (RIBEIRO, 2002).

No período de intensificação das obras, aproximadamente 40.000 trabalhadores foram contratados pela Itaipu Binacional: destes, 20.000 trabalhavam e residiam em território brasileiro e, com suas famílias, somavam aproximadamente 120.000 pessoas (RIBEIRO, 2002). Esses trabalhadores vinham de todos os Estados do Brasil, em busca de trabalho, modificando toda a organização do município de Foz do Iguaçu, sobretudo, nos setores de prestação de serviços e construção civil (CATTÁ, 2003). A população de Foz do Iguaçu, de 33.966 habitantes em 1970, passou para 136.352 em 1980 (IBGE apud Ribeiro, 2002, p. 53). Assim, esse inchaço populacional de Foz do Iguaçu, além de outros fatores, como o aumento do interesse dos turistas pelas belezas naturais, o êxodo rural causado pela mecanização crescente da agricultura, deve-se também à construção da Usina de Itaipu.

Durante a construção da Usina, a Itaipu Binacional levantou três Vilas Habitacionais no Brasil e oito no Paraguai, com 9.500 residências. No Brasil, essas Vilas formavam quase que uma “cidade à parte” de Foz do Iguaçu, diferenciadas pelo nível funcional/fração de classe do trabalhador: a Vila A, destinada aos trabalhadores especializados de nível médio (técnicos das diversas áreas, funcionários administrativos etc.; a Vila B, luxuosa e destinada aos altos e bem remunerados trabalhadores (engenheiros, administradores, advogados, contadores, economistas, executivos, entre outros); e a Vila C, mais afastada do município de Foz do Iguaçu e próxima à Usina, criada para abrigar temporariamente os trabalhadores de baixo nível funcional e suas famílias (carpinteiros, pedreiros, mestres de obra, eletricitistas etc.). Já os trabalhadores solteiros residiam em alojamentos construídos no Canteiro de Obras.

Itaipu adaptou a política educacional brasileira vigente durante os governos civil-militares as suas próprias necessidades. Diante das ações de Itaipu junto às Vilas Habitacionais e Canteiro de Obras, equipados com sistemas de segurança autônomos, centro de serviços e lazer, controle sobre as moradias, assistência à saúde e educação etc., podemos afirmar que Itaipu funcionou num regime que Lopes

(1988) chamou de “governo local de fato”.

Para cada fração da classe de trabalhadores de Itaipu foram idealizadas estratégias diferenciadas de controle ideológico e obtenção do consenso, com características e públicos distintos, dos “altos escalões” de gerentes e engenheiros, aos mais baixos postos de trabalho operário. O tratamento diferenciado e a gestão e controle dos serviços pela entidade, a configurava como um “Estado à parte”. Com instâncias jurídicas próprias, Itaipu e UNICON não estavam submetidas às normas civis e penais brasileiras e paraguaias, mas atuavam com autonomia em diversos aspectos, tais como: personalidade jurídica inédita, isenção de impostos e insubordinação às normas municipais; controle sobre a moradia e normas civis próprias; serviços de segurança próprios na região de Itaipu, repressão e colaboração com os regimes militares da América Latina; controle sobre os meios de comunicação e informações; política educacional própria e transmissão de valores morais. Esses elementos, encontrados em Itaipu e que, em conjunto, caracterizam o espaço construído pela entidade como um “Estado à parte” ou “governo local de fato”, serão objeto de análise deste artigo.

Um Estado com o Nome “Itaipu”

Os dicionários brasileiros apresentam definições para o termo “Estado” como “nação considerada como entidade que tem governo e administração particulares” ou “governo político do povo constituído em nação” (MICHAELIS, 2014). Ou ainda, em seu significado em latim: “status”, modo de estar, situação ou condição. Mas, para além do significado etimológico, sabe-se que na ciência política há diferentes definições de “Estado”, de acordo com a corrente filosófica ou perspectiva teórica, tanto no que se refere a um projeto a ser defendido ou construído quanto a uma realidade já existente. Porém, levo em consideração o conceito marxista de “Estado”. Para Marx (1986), a própria “[...] estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida de indivíduos determinados [...] tal como atuam e produzem materialmente [...]” (MARX, 1986, s/p.). O conceito de Estado para o pensamento marxista surge a partir da divisão social do trabalho e da propriedade privada; é a instituição, acima das demais, responsável por manter as condições de exploração de classe.

A retomada dessa discussão por Gramsci leva-o à ampliação do conceito marxista de Estado e estabelece uma relação dialética entre estrutura e superestrutura, pressupondo a existência de fenômenos superestruturais necessários à estrutura. Assim, Gramsci elevou o conceito de superestrutura desenvolvido por Marx e diferenciou-se deste quando considerou as relações ideológicas e culturais tão importantes quanto as relações de produção. Assim, o Estado tem um caráter formativo: “O

Estado é o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1991, p. 87). Por meio de sua teoria de Estado, Gramsci demonstrou que a ação política de obtenção da hegemonia⁵ por uma classe ou um bloco de classes no capitalismo é obtida por meio da força (coerção, dominação) e do consenso (direção política e intelectual). Por meio da “estrutura ideológica”, ou seja, das instituições da sociedade civil às quais a vinculação é voluntária, é que são sustentados os valores e a ideologia hegemônicos. Essas instituições podem ser a igreja, meios de comunicação, sindicatos, partidos, escolas etc., enfim, todas as instituições que possam influenciar a “opinião pública”. Portanto, além da dominação da sociedade política e manutenção do monopólio legal da repressão e coerção, a classe dominante obtém a hegemonia por meio das instituições da sociedade civil. A ação do Estado “Nacional” se corporificou, se tornou presente na região Oeste do Paraná, com as políticas públicas que foram implementadas. A Itaipu era o “braço” desse Estado na região Oeste do Paraná.

Em Itaipu todos eram trabalhadores assalariados, do ocupante do cargo de direção geral da entidade até o mais simples cargo operário. Porém, assim como a classe trabalhadora em geral, em Itaipu os trabalhadores também estavam divididos em frações de classe, separados pelos níveis funcionais ocupados e segregados nos espaços de moradia, educação etc. Gramsci afirma que a burguesia se divide nas facções fundiária, financeira, industrial e comercial. Mas, além delas, há a facção da “tecnoburocracia” (PORTELLI, 1977). Esses eram os dirigentes, engenheiros, diretores, assessores, consultores etc., que foram transferidos para Foz do Iguaçu para compor a “elite pensante” dos trabalhadores em Itaipu. Eles não eram os operários de Itaipu, mas a elite dirigente, que residia na Vila Habitacional B. Logo abaixo estavam os trabalhadores técnicos, que residiam na Vila Habitacional A e, na se-

5 Para Gramsci, hegemonia é “[...] o modo pelo qual a burguesia estabelece e mantém sua dominação. [...] uma classe mantém seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites, a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças que Gramsci chama de bloco histórico” (BOTTOMORE, 1988, p. 177).

quência, os trabalhadores subalternos, os “peões”, que residiam na Vila Habitacional C ou nos alojamentos do Canteiro de Obras.

Em conjunto, as Vilas Habitacionais formaram uma “cidade a parte” de Foz do Iguaçu, gradativamente independente da cidade, conforme relata a professora Patrícia D. M. Monteiro⁶: “A gente costumava dizer que as vilas eram bolhas. Tinham vida própria. Tinham segurança própria, moradia própria, coleta de lixo, tudo ali era uma, era uma realidade que era quase a parte” (MONTEIRO, 2013). O Informativo UNICON afirmava: “[...] nos dias de hoje, os conjuntos habitacionais de Itaipu podem ser considerados *verdadeiras cidades*, com todos os recursos indispensáveis à vida de seus habitantes” (Inf. UNICON, n. 122, 04/10/1982, p. 04, grifos nossos). É o que Mazzarollo (2003) chamou de “republicana autônoma”. E, principalmente, Itaipu construiu instâncias particulares de administração e governo, que atingia, direta ou indiretamente, toda essa população. Vejamos, portanto, em tópicos, os principais elementos que caracterizam Itaipu como um “Estado à parte”:

Personalidade jurídica inédita, isenção de impostos e insubordinação às normas municipais:

Segundo Frontini (apud ITAIPU BINACIONAL, 2004), criada pelo Tratado de Itaipu de 1973, de duração indeterminada, a entidade Itaipu Binacional “[...] é pessoa jurídica de Direito Internacional, da espécie dos organismos internacionais, dotada de inequívoca natureza empresarial” (FRONTINI apud ITAIPU BINACIONAL, 2004, p. 71). Portanto, nascida da vontade de dois Estados soberanos, Itaipu é regida apenas por seu Tratado e anexos, protocolos adicionais, instrumentos derivados do Tratado e por seu Regimento Interno: “Haverá, pois, no ‘território de Itaipu’, tomado este termo em todo o peso de seu significado técnico-jurídico, uma comunidade regida por um Direito próprio, embora reflexo natural do Direito de cada um dos signatários do Tratado” (REALE, 1974 apud ITAIPU BINACIONAL, 2004, p. 55).

Conforme Betiol (2008), o “Tratado de Itaipu” foi inovador em termos de cooperação econômica e política entre Brasil e Paraguai, e especial no que tange às bases jurídicas para aproveitamento energético internacional de um rio contínuo, bem como pela criação de uma entidade internacional para a gestão do produto gerado. Com estrutura jurídica multifacetada e apropriada, fora dos moldes

⁶ Natural do Rio de Janeiro/RJ e graduada em História. Chega em Foz do Iguaçu em 1989, como esposa de engenheiro de Itaipu. Lecionou no Anglo-Americano entre 1991 e 2006, como professora de História do 1º e 2º Graus.

do direito privado e público nacional dos Estados contratantes, a organização da Itaipu Binacional não está sujeita a nenhum dos regimes jurídicos. Regida prioritariamente pelas regras do Direito Internacional Público, a entidade inaugura uma modalidade jurídica inédita.

Os argumentos que embasam a hipótese do “território Itaipu” constituir-se num Estado independente são: a isenção de impostos, tais como o ICM aplicados às mercadorias que eram entregues à Itaipu Binacional: “Estabelece normas para uniformização dos deveres acessórios relativos à isenção do ICM à Itaipu Binacional” (BRASIL, CONVÊNIO n. 10, de 15/07/1975), bem como por meio do Decreto-lei que concedia “Isenção dos Impostos sobre a Importação e sobre Produtos Industrializados Incidentes nos bens destinados à construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu” (BRASIL, DECRETO-LEI n. 1450, de 24/03/1976); a insubmissão da estrondosa /receita da Itaipu Binacional aos órgãos fiscais de controle de ambos os países, obrigada apenas a apresentar o “Relatório Anual, Balanço Geral e Demonstração da Conta de Resultados do Exercício anterior”, à ELETROBRÁS e à ANDE e, estas, aos seus respectivos governos; a imunidade tributária “[...] sobre os lucros de Itaipu, e sobre os pagamentos e remessas por ela efetuados a qualquer pessoa física ou jurídica [...]” (BRASIL/PARAGUAI, Tratado de Itaipu, 1973a, Art. XII, item “c”); a insubmissão da entidade à Lei n. 8.666/1993, que regula as licitações em território brasileiro, mas apenas às Normas Gerais de Licitação – NGL, aprovadas pelo Conselho de Administração da entidade; e isenção de apresentar Estudo Prévio de Impacto Ambiental – EIA - e o Relatório de Impacto Ambiental – RIMA - pela entidade, tendo em vista o fato de que o empreendimento é anterior à Lei Ambiental n. 6.938/1981. Portanto, os meios de controle das ações de Itaipu são apenas os previstos nos atos internacionais: o controle interno a cargo do Conselho Administrativo da entidade, com participação indireta dos Governos pela escolha de seus integrantes; e o controle externo econômico-financeiro a cargo da ELETROBRÁS e da ANDE.

Schilling e Canese (1991) questionam a legalidade do Contrato n. 290/77, que firmou o consórcio UNICON-CONEMPA, responsável pelas obras civis da barragem. Segundo esses autores, o consórcio, fruto de uma licitação duvidosa, foi sendo renovado e alterado por contratos adicionais sem nenhuma concorrência. A mesma carga de suspeitas pesa em torno de consórcio Itaipu Eletromecânico – CIE, para fabricação dos equipamentos para a usina (turbinas e geradores), cujo custo inicial era nada menos que US\$ 920.000.000 (novecentos e vinte milhões de dólares). Além disso, o próprio contrato de seguro da obra realizado com a “Mundo S. A. de Seguros” foi alvo de suspeita por pertencer ao filho do então ditador paraguaio Alfredo Stroessner. Segundo Canese (1991), as empresas triplicaram o custo da mão de obra: “A maioria dos bens e serviços foram fornecidos a preços unitários superiores

aos vigentes no mercado, pelo mecanismo de adjudicação direta, contrário às leis brasileiras e paraguaias [...]. Contrataram-se obras e serviços desnecessários e sobredimensionados” (CANESE apud SCHILLING; CANESE, 1991, p. 10). A natureza jurídica especial e independente de Itaipu forneceu e ainda fornece margem para atos ilícitos, pois

A absoluta falta de controle oficial, em nível de governos, na Itaipu Binacional, facilitou as truculentas manobras de aumento de preços e sobrefaturamento nos contratos firmados pela entidade, pois, de fato, Itaipu portou-se como um *estado independente dos países-sócios*. Esse foi um dos fatores determinantes que possibilitaram a repartição de suculentos contratos que encareceram em quase dez vezes o custo original da obra (VARGAS; GUERIN apud SCHILLING; CANESE, 1991, p. 9, grifos nossos).

Projetadas pela empresa Serete S. A. Engenharia⁷, a construção da infraestrutura de apoio de Itaipu por empresas privadas era também uma forma de favorecer empreiteiras e diversas empresas de construção civil. Com facilidades garantidas pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, por meio do Decreto n. 74.972, de 26/11/1974, foram desapropriadas as terras pelo governo brasileiro, nas quais seriam construídas as Vilas Habitacionais. Em reunião da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu, o Vereador Freire comparava as facilidades com que as Vilas Habitacionais de Itaipu recebiam as autorizações dos fiscais da prefeitura, enquanto a burocracia era imposta ao restante da cidade. Assim

Foz do Iguaçu não possuía infraestrutura para suportar o grande surto de desenvolvimento com o advindo de Itaipu, daí todo esse planejamento para suportar esse desenvolvimento, que para nós isso tudo foi muito lamentável, pois o que vemos é um povo sofrido, um comércio sacrificado, vez que Itaipu construiu uma *cidade ao lado de Foz do Iguaçu, com estrutura própria e independente de Foz do Iguaçu*. Em aparte o Senhor Presidente complementou dizendo que inclusive as casas construídas por Itaipu não obedeceram as normas legais do Município, foram essas casas construídas sem aprovação da Prefeitura e habitadas sem o respectivo habite-se, apesar de haverem sido edificadas, dentro do perímetro urbano (FOZ DO IGUAÇU, Ata da Câmara Municipal, 4ª Sessão, da 1ª Reunião Ordinária, 2º Ano, 8ª Legislatura,

7 Conforme Ueda (2008), essa empresa, contratada pela Itaipu Binacional por meio do Contrato n. 071/75, foi a responsável tanto pela construção das vilas residenciais quanto pelos alojamentos, sistema viário, rede de esgotos, drenagem pluvial e demais instalações. Conforme a autora, as seguintes empresas parecem ter sido subcontratadas: Construtora Adolpho Lindenberg; Construtora Guarantã; Escritório de Construções e Engenharia – ECEL S. A.; Serviços Gerais de Engenharia S. A. – SERGEN; Empresa de Serviços Urbanos S. A. – ESUSA; Engenharia, Comércio e Indústria S. A. – ECISA; Santa Bárbara Engenharia S. A.; Irmãos Mauad; Góes Cohabita; E. I. T.; Regional São Paulo; IMACO; NOSA; e Madzatti.

10/03/1978, fl. 2, grifos nossos).

De fato, uma obra da envergadura da Usina de Itaipu demandaria uma infraestrutura civil ampla e complexa não disponível em Foz do Iguaçu e na cidade paraguaia *Ciudad Puerto Presidente Stroessner*, na década de 1970, e que teve de ser montada por Itaipu para atrair os barrageiros qualificados que não residiriam em Foz do Iguaçu. O deslocamento de milhares de trabalhadores e, em muitos casos, de seus dependentes, causou enorme demanda por habitação e serviços. Sobre essa infraestrutura tratarei a seguir.

Controle sobre a moradia e normas civis próprias

Harvey (1982) afirma que o controle paternalista não se sustenta se o capitalista não tomar o cuidado de criar uma relativa satisfação da força de trabalho, por meio de reformas burguesas que possam melhorar alguns aspectos da vida do trabalhador. O grande contingente de trabalhadores empregados por Itaipu, muitos deles acompanhados de suas famílias e provenientes de diversos lugares do campo e da cidade, passaram a demandar todo o tipo de serviços. Para atraí-los ao trabalho pesado e perigoso, mantê-los produtivos, as usinas e empreiteiras no Brasil costumavam oferecer bons salários, treinamento e infraestrutura de serviços, tais como moradia, escolas, hospitais e lazer, tanto em canteiros de obras quanto nas vilas habitacionais.

Na margem esquerda, esses conjuntos eram denominados Vila A, Vila B e Vila C. A primeira (A) era destinada aos trabalhadores especializados de nível médio: técnicos de diversas áreas, funcionários administrativos etc.; a segunda (B), aos trabalhadores de alto nível funcional, os chamados “tecnoburocratas”: engenheiros, administradores, advogados, contadores, economistas, executivos etc.; e a última (C), mais afastada do centro da cidade de Foz do Iguaçu e próxima à Usina, criada para abrigar temporariamente os trabalhadores de níveis funcionais subalternos: carpinteiros, pedreiros, mestres de obra, eletricitistas etc. Já os trabalhadores solteiros residiam nos barracões/alojamentos situados no Canteiro de Obras (CATTÁ, 2003). Havia ainda os trabalhadores que ficaram sem moradia patrocinada por Itaipu e acabaram residindo em bairros próximos e por sua própria conta.

No Brasil, inicialmente, para comportar parte da necessidade de habitação, foram construídas 9.000 moradias, distribuídas em três Vilas Habitacionais, para aproximadamente 21.000 pessoas, e oito conjuntos menores no Paraguai, para cerca de 15.000 pessoas (THEMAG, 1982). No Brasil, a distância de Foz do Iguaçu imprimiu às Vilas Habitacionais de Itaipu um caráter de “cidade a parte”.

“Tendo chegado a 39.900 pessoas em 1978, a população de Itaipu constituiu uma verdadeira cidade que era preciso prover e administrar” (UEDA, 2008, p. 232).

As três Vilas foram construídas em áreas distantes do centro da cidade de Foz do Iguaçu, revelando a estratégia de isolar os trabalhadores e submetê-los à infraestrutura e normas impostas pela entidade. Tratava-se do “mundo dos barrageiros”, muitas vezes “à parte” das cidades próximas. Assim, utilizando e ampliando a infraestrutura existente em Foz do Iguaçu, a construção das Vilas Habitacionais, adequadas às hierarquias entre os trabalhadores da usina, foi uma das ações de fundamental importância para a concretização do Projeto Itaipu e manutenção do disciplinamento e controle dos trabalhadores. As diferentes Vilas Habitacionais de Itaipu e o Canteiro de Obras foram projetados para delimitar e reforçar a segregação entre os níveis funcionais/frações da classe de Itaipu e das empreiteiras. Conforme Lima (2004): “[...] todos os espaços, como o refeitório e campo de futebol, eram estratégias de organização e controle. [...] durante as 24 horas do dia, Itaipu exercia o controle sobre os trabalhadores da usina, através de estratégias de dominação” (LIMA, 2004, p. 242).

Em cada Vila Habitacional de Itaipu havia uma sede de manutenção subordinada diretamente ao Departamento de Relações Industriais da UNICON, cujas atribuições envolviam a distribuição, administração e conservação das moradias e eram popularmente conhecidas como “Prefeituras de Itaipu”:

Transporte⁸, limpeza pública, comércio, sinalização, manutenção, segurança, distribuição de moradias, enfim, os principais problemas que estão intimamente ligados com o bem-estar de uma cidade [...]. Essa “Prefeitura” [...] estuda, detalhadamente, todos os assuntos de interesse dos moradores das Vilas Residenciais da Itaipu [...] (JORNAL CANAL DE APROXIMAÇÃO, 1989, p. 10).

Lima (2004) observou que a entidade, por meio do controle da UNICON, assumiu o respaldo

⁸ Itaipu e UNICON forneciam e gerenciavam tanto o transporte dos trabalhadores quanto o transporte escolar de trabalhadores e seus dependentes.

de governo em Foz do Iguaçu e no Oeste do Paraná: um organismo personificado do poder. Para qualquer alteração ou reforma nas moradias havia necessidade de autorização expressa ou ser executada pelo Departamento de Administração dos Conjuntos Habitacionais da Prefeitura de Itaipu, que zelava pela manutenção dos padrões originais da infraestrutura. O controle das moradias era realizado pela UNICON por meio de um Termo de Compromisso assinado pelos trabalhadores, denominado “Instrumento de Permissão de Uso”, no qual estavam especificadas as condições e direitos para utilização do imóvel.⁹

Conforme observava Harvey (1982), o “ambiente construído”, como via de controle e administração coletivos, tornava-se um importante elemento na relação capital e trabalho: “Nas relações sociais capitalistas, o ambiente construído torna-se um artefato do trabalho humano que subsequentemente retorna para dominar a vida diária. O capital procura mobilizá-lo como força coercitiva para ajudar na manutenção da acumulação” (HARVEY, 1982, p. 19).

Lopes e Silva (1979) chamam de “completa dependência do capital” a extrema vigilância sobre os trabalhadores, que não se aplicava apenas ao espaço do trabalho, mas também a outros aspectos da vida cotidiana, sobretudo à moradia, que significava as condições de materialização da reprodução do trabalhador. Essa infraestrutura permitia o controle e domínio ideológico-político sobre a força de trabalho. Esse controle se deu pela gestão das moradias das Vilas Habitacionais. Portanto, em Itaipu, o controle da totalidade da materialização da reprodução do trabalhador ocorria por meio de inúmeras atividades criadas e mantidas pela entidade e empreiteiras, das quais os trabalhadores usufruíam, mas também se tornavam reféns.

Conforme afirmou Harvey (1982): “[...] o capital domina o trabalho não só no local de trabalho, mas também no espaço de viver, através da definição da qualidade e dos padrões de vida da força

9 Segundo ofícios trocados durante as décadas de 1970 e 1980, entre a Itaipu, Colégio Anglo-Americano, empreiteiras e Associações de Moradores, disponíveis no Arquivo Central de Itaipu, o Setor de Serviço Social da Itaipu Binacional tinha um papel importante na administração das Vilas. Todo e qualquer tipo de solicitação para uso dos espaços das Vilas devia ter autorização da Sra. Conceição Aparecida Ariano Moi, chefe do setor.

de trabalho, em parte pela criação de ambientes construídos que se adaptem às exigências da acumulação e da produção de mercadorias” (HARVEY, 1982, p. 20). O próximo item versará sobre o aparato de segurança, por meio do qual Itaipu e UNICON garantiram o controle sobre a vida do trabalhador em seu ambiente de moradia e trabalho.

Serviços de Segurança Próprios na Região de Itaipu, Repressão e Colaboração com os Regimes Militares da América Latina

A Itaipu Binacional e UNICON organizaram uma complexa e eficiente estrutura repressiva.¹⁰ A Coordenação de Segurança da Itaipu Binacional, vinculada à Assessoria de Segurança Física da Itaipu Binacional, bem como o Setor de Vigilância da UNICON, atuavam como verdadeira polícia civil nas Vilas Habitacionais e Canteiro de Obras, constatando, relatando e solucionando casos diversos como: uso de drogas nas Vilas e nas escolas¹¹, brigas de casais, ameaças, pessoas suspeitas rondando as vilas, roubos, violência física contra mulheres e crianças, brigas entre vizinhos, problemas com som alto etc. As ocorrências eram relatadas pela Guarda de Itaipu, que ficava nos Centros Comunitários, e conforme o caso, materiais eram apreendidos e depois encaminhados para a Polícia Federal ou Polícia Civil. Eram utilizados pela Coordenação de Segurança da Assessoria de Segurança Física da entidade formulários confidenciais similares aos de Polícia Civil, tais como o “Boletim de Ocorrência”, as “Comunicações” entre Inspectores de Segurança, Coordenadores de Segurança e demais departamentos.

A imprensa regional publicava que as Vilas Habitacionais de Itaipu eram: “[...] completa-

10 A mesma denúncia recaía sobre a influência e poder da Itaipu Binacional sobre os municípios limítrofes ao Reservatório de Itaipu: “O Estado de Itaipu: ‘Eu não posso entrar em Itaipu, mas eles entram aqui a hora que querem’, reclama, irritado, o prefeito Ilmar Priesnitz (PMDB), de Cândido Rondon e presidente da Amop – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Mais do que uma queixa é o retrato de uma situação absurda: a existência de um Estado binacional dentro de outro Estado” (JORNAL CORREIO DE NOTÍCIAS, 1º/10/1987, capa).

11 Diante de qualquer ocorrência dentro do Colégio era acionada a Segurança de Itaipu ou o Serviço Social da UNICON. A Segurança de Itaipu funcionava para o Anglo-Americano como uma espécie de “patrulha escolar”.

mente independentes [...] Existe até mesmo uma Polícia Especial para cuidar do território da Binacional¹², que na verdade é um país a parte.” (JORNAL O ESTADO DO PARANÁ, 08/06/1982, p. 17). Conforme depoimento de um ex-morador da Vila A: “Então na vila mesmo, cê não podia dar bobeira que tinha alguém da Itaipu circulando por aqui o tempo todo né [...] ah uma briguinha lá eles grampeava e levava pro chilindró da Itaipu [...] não adiantava envolve a, por exemplo, a polícia civil da cidade [...]” (KLOECKNER, 2011). A rígida vigilância e o controle às regras internas coíbiam os atritos entre os barrageiros, reivindicações ou movimentos, sob pena de demissão ou de “pegar dias de cadeia”, com desconto dos dias na folha de pagamento.

No Canteiro de Obras foi instalado um Quartel de Segurança Interna, coordenado pela Guarda Patrimonial de Itaipu, instalado em um prédio moderno de 3.775 m², onde havia celas para receber os barrageiros punidos. A vigilância do cotidiano dos trabalhadores do Canteiro de Obras e das Vilas Habitacionais era uma constante, sobretudo nas situações de maior concentração de trabalhadores, como nas filas dos refeitórios e dos ônibus, nas “chapeiras”, na barreira de controle de entrada na área de Itaipu, nos alojamentos e Centro Comunitário etc. Segundo o Informativo UNICON:

A fiscalização é indispensável e a correção, muitas vezes, uma obrigação. Quando se fizer necessário, aqueles que apresentarem **comportamento inconveniente** em determinados lugares, perturbando colegas, pondo em risco sua própria segurança ou **comprometendo o bom nome da empresa e seu patrimônio**, deverão sentir a **energia e serena presença do vigilante** (Inf. UNICON, 18/10/1979, p. 5, grifos nossos).

Um “comportamento inconveniente” não era apenas brigas ou embriaguez, mas qualquer mobilização, reivindicação que pudesse causar tumulto e comprometer o “bom nome da empresa e seu patrimônio”. Caso ocorressem, o Informativo UNICON alertava que o vigilante agiria com “serenidade e energia”.

O Brasil e outros países da América Latina estavam em plena ditadura civil-militar, no auge

12 O Tratado de Itaipu, em seu Anexo A, previa que a Itaipu Binacional, por meio de seus consórcios, tomaria todas as medidas necessárias para a concretização do projeto, inclusive as relativas aos aspectos urbanos e habitacionais, políticos, segurança e controle de acesso às áreas de interesse da entidade: “F) urbanos e habitacionais; G) de polícia e de segurança; H) de controle e de acesso às áreas que se delimitam em conformidade com o artigo XVII” (BRASIL/PARAGUAI, 1973b, Art. XVIII).

de seus sistemas repressivos. Itaipu não apenas controlou as ações de seus trabalhadores, como também colaborou com o regime ditatorial no Brasil e em outros países da América Latina, por meio das Assessorias Especiais de Segurança e Informações – AESI’s de Itaipu – que teria sido criada por volta de 1973 e chefiada pelo general Bruno Garça, diretamente ligada ao Serviço Nacional de Informação (SNI), em conexão com o *Departamento do Estado Mayor General de las Fuerzas Armadas de La Nación* – *ESMAGENFA* – órgão central de informações do governo paraguaio chefiado por Stroessner, conhecido como “a polícia da Capital”: “No caso das AESI’s Itaipu, além de produzir a vigilância aos trabalhadores – possivelmente seu principal foco –, também imprimiu a vigilância aos estrangeiros que viviam na região da Tríplice Fronteira, bem como aos perseguidos por ditaduras vizinhas e organizações da sociedade civil. Tudo e todos eram vigiados” (SILVA, 2010, p. 34).

Silva (2010) refere-se à “AESI’s”, pois não havia apenas uma Assessoria em Itaipu, mas: “[...] ao menos, duas estruturas formais, com subdivisões dentro dos dois países – Brasil e Paraguai. Pelos documentos, comprova-se que ambas tramitaram seus documentos ‘confidenciais’ aos órgãos de repressão do Brasil e do Paraguai” (SILVA, 2010, p. 13), numa intensa troca de informações entre os países. Os trabalhadores de Itaipu e das empreiteiras, que atuavam em sintonia com as AESI’s de Itaipu, eram intensamente controlados para impedir qualquer organização contrária à obra ou aos regimes militares de ambos os países, ou mobilizações que colocassem em evidência as precárias condições de trabalho, os excessos de horas trabalhadas e as dissonâncias funcionais e salariais. A ordem era manter todos os espaços sob controle e os serviços em funcionamento para que nada atrapalhasse os trabalhos na obra.

Conforme Palmar (2005) e Silva (2010), as AESI’s de Itaipu não se resumiam à investigação sobre seus trabalhadores e candidatos às vagas, mas espionou e colaborou com os órgãos de repressão do regime civil-militar do Brasil e da América Latina, participando ativamente da Operação Condor¹³,

13 Embora haja antecedências de trocas de informações desde o início da década de 1970, segundo documentação disponível no Arquivo do Terror, a “Operação Condor” foi discutida oficialmente pela primeira vez em 25/11/1975, em Santiago do Chile, em uma reunião de inteligência entre chefes militares da Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, organizada por Manuel

ao menos em sua “fase 1”, espionando e emitindo relatórios sistemáticos aos órgãos repressivos, sobretudo, do Brasil e do Paraguai. Esse esquema tinha conexão direta com as empresas privadas de engenharia que compunham os consórcios, as quais financiavam e prestavam informações às AESI’s:

Durante 15 anos a AESI espionou e emitiu relatórios que eram disseminados sistematicamente aos demais órgãos de repressão do regime ditatorial implantados após o golpe militar de 1964. Comandado e operacionalizado por oficiais reformados, todos com serviços prestados nos órgãos de repressão do eixo Rio/São Paulo, o departamento de informações de Itaipu possuía uma radiografia completa de cada funcionário e atuava em conjunto com o Centro de Informações do Exército, especificamente com a 2ª Seção (Serviço Secreto) do 1º Batalhão de Fronteiras, hoje 34º BIMtz, com o serviço de informações das polícias Federal e Militar, com o Centro de Informações do Exército (CIE), com o Centro de Informações da Marinha (Cenimar), com o Centro de Informações e Segurança da Aeronáutica (CISA) e com o Serviço Nacional de Informações (SNI). De 1973 a 1988 a AESI foi um reduto de militares e policiais torturadores que pertenciam ao esquema repressivo da ditadura. Alguns desses agentes atuaram dentro de uma estrutura paralela que era mantida pelo consórcio de construtoras Unicon e outras empresas que prestavam serviço à Binacional. Tanto a estrutura formal (AESI) como a clandestina possuíam suas similares no Paraguai, onde funcionava a versão guarani dos *ton-ton macoute*, a temível polícia política do ditador haitiano Jean Claude Duvalier. O aparelho de espionagem e repressão da Itaipu Binacional estava espalhado por diversas cidades do Brasil e suas principais bases operacionais estavam situadas no Rio de Janeiro, Brasília, Curitiba e Assunção, além de Foz e Ciudad Del Este - na época Ciudad Presidente Stroessner - (PALMAR, 2005, p. 84-85).

As AESI’s de Itaipu também controlavam todas as ações de políticos, famílias, padres, jornalistas e órgãos de imprensa local, educadores, profissionais liberais, manifestações populares etc. de Foz do Iguaçu e região, por meio de informes, relatórios dossiês detalhados que eram trocados entre

Contreras, chefe da polícia secreta chilena (DINA) e com amplo apoio da Central Intelligence Agency - CIA norte-americana. A operação consistia em estabelecer intercâmbio de informações entre os Estados, localizar pessoas consideradas subversivas ou terroristas e, caso fosse necessário, aplicar técnicas de tortura, execução e traslado do subversivo entre os países signatários do pacto: “A Operação Condor foi a maior empresa de terror clandestina do século XX na América Latina” (JORNAL DO GTNM, Ano 12, n. 34, jul./2000, p. 6). Uma operação ilegal, Operação Condor, sob o apoio e assistência norte-americana, tinha os objetivos de: “[...] trocar informações sobre militantes e opositoristas exilados ou refugiados das ditaduras do continente; capturar e interrogar (inclusive sob tortura) essas pessoas, a fim de obter mais informações sobre supostos envolvidos na oposição aos governos dos diversos países do Cone Sul; trazê-los de volta aos países de origem e, em fase mais avançada da Operação, previa-se a morte desses militantes” (SILVA, 2010, p. 13-14).

os órgãos de informações da região e do Estado. Por meio da espionagem de muitos agentes em “campanhas” infiltrados, os trabalhos das AESI’s de Itaipu ultrapassaram e muito o controle apenas do espaço da própria entidade, ao menos até 1988, mesmo após o período de abertura democrática (SILVA, 2010).

Como estratégias de repressão, havia vigilância 24 horas sobre o trabalho e vida cotidiana dos trabalhadores e seus dependentes, a fim de garantir a tranquilidade e a ordem. Havia, portanto, rígido controle dos trabalhadores em Itaipu, desde o contrato de trabalho: “[...] havia uma ficha do funcionário na empresa, constando [...] inúmeros aspectos da vida dos operários [...] vinculações com “ideologias de esquerda”, ao que se misturam detalhes das mobilizações por melhores condições de trabalho ou salários” (SILVA, 2010, p. 128). A desumanização do trabalhador em Itaipu era uma consequência previsível da intensa carga de trabalho e dos riscos frequentes a que estavam submetidos: “O rolamento de uma pedra, esmagando as pernas de um companheiro, não toma proporção além do fato natural: ‘a pedra rolou’” (REVISTA MANCHETE, nº 1.326/1976, p. 84)

Contudo, a condição de naturalização ou banalização do risco de acidentes¹⁴ graves e fatais não se tratava de um espírito aventureiro ou ausência de medo, mas sim a importância do emprego para o trabalhador e sua impotência diante das estratégias repressivas da entidade. Como vimos, além do salário, os benefícios da moradia, saúde, escola etc., concedidos pela entidade, tornava o trabalhador refém. O presidente da Comissão de Justiça e Paz do Paraná, Wagner D’Angelis, afirmava que “[...] o problema de Itaipu não é o salário, mas a maneira como é conduzido o trabalho dos operários, que foram fixados turnos de 12 horas, alternadamente” (D’ANGELIS apud JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 25/12/78, p. 04). Para garantir o controle do que ocorria em Itaipu, foi organizado amplo aparato ideológico e o controle dos meios de comunicação e informações. Esse será o objeto do próximo item.

14 Diante do grande número de acidentes e mortes, Itaipu e empreiteiras começaram a intensificar as campanhas de segurança. Foi criado o Departamento de Higiene e Segurança do Trabalho, que realizava o Curso de Prevenção de Acidentes do Trabalho, certificando os trabalhadores. Após o ano de 1977, em trabalho conjunto com o referido Departamento, foi criada a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA).

Controle sobre os Meios de Comunicação e Informações

Paralelamente à estrutura repressiva, Itaipu e UNICON organizaram uma estrutura ideológica. Essa estrutura ideológica, que chamo de Projeto Educacional de Itaipu, operava por meio da educação formal e diversas outras formas de “educar” os trabalhadores e seus dependentes pela via não-formal. Parte do aparato da estrutura ideológica utilizada por Itaipu era a Assessoria de Imprensa da UNICON, por meio da circulação do Informativo UNICON, de edição mensal e bilíngue (português e espanhol), tanto nas Vilas Habitacionais quanto no Canteiro de Obras. O informativo se encarregava de manter os trabalhadores e seus dependentes cientes de tudo o que ocorria em Itaipu: andamento técnico da obra e recordes atingidos de lançamentos de concreto; segurança no trabalho; eventos políticos importantes; avisos; histórias dos primeiros trabalhadores; modelo de “operário padrão”; atividades culturais e desportivas disponíveis etc.

A linha editorial estava voltada explicitamente à exaltação da importância de Itaipu para o país e para a região, bem como das inúmeras “vantagens” e “benefícios” dos trabalhadores ao fazerem parte desse “grande projeto”. O informativo buscava “acalmar os ânimos” dos trabalhadores e também se esforçava em exaltar a qualidade e o aspecto ordeiro das Vilas Habitacionais, naturalizando as diferenças de infraestrutura e qualidade de vida existente entre as três Vilas e ocultando os conflitos. Sob o título “Tudo bem nos Conjuntos Habitacionais”, o informativo admitia que os benefícios oferecidos aos trabalhadores tinham o intuito de prepará-los para executarem suas atividades com eficiência e impedirem conflitos que pudessem prejudicar o bom andamento da obra.

Os conjuntos Habitacionais das Margens Direita e Esquerda encontram-se num estágio de *normalidade*. O transcurso do tempo ofereceu oportunidade a que a urbanização das vilas pudesse apresentar todos os serviços que, hoje, proporcionam conforto e bem-estar às comunidades nelas residentes. Além disso, a instalação de uma estrutura de apoio pôde exibir centros comerciais que cobrem todos os recursos indispensáveis ou necessários à subsistência e conforto de suas comunidades: ambulatórios médicos e hospitais com alto padrão de serviços; setores de manutenção que zelam pelos serviços complementares de reformas em defeitos de construção ou desgaste de instalações; posto de assistência social sempre atento ao bem-estar social dos empregados e seus dependentes; posto de correio; plantão de Segurança Física da Itaipu Binacional que executa tarefas de fiscalização e vela pela tranquilidade dos moradores. *Estes benefícios, oferecidos aos moradores dos conjuntos habitacionais, dão-lhes serenidade para executarem seus compromissos profissionais com eficiência.* [...] o atendimento educacional e médico situa-se em padrões especiais, só comparáveis aos das grandes metrópoles, com a ressalva de que tais serviços são inteiramente gratuitos, na área de Itaipu. [...]

Endossando as declarações de Urbieta, Juvenal acentuou que *“tudo caminha dentro de um clima de total regularidade nos conjuntos habitacionais (...) e que as casas das vilas da Margem Esquerda estão todas habitadas, entrando numa fase de inteira normalidade”* (Inf. UNICON, Ano II, n. 27, 07/07/1979, s/p, grifos nossos).

Seguindo as normas de censura dos governos militares, nos anos mais “duros” do regime, nenhuma matéria sobre Itaipu era divulgada nos meios de comunicação sem que houvesse conhecimento e autorização de seus diretores e do setor de Relações Públicas de Itaipu: “Mas a Itaipu possui uma segurança poderosa e que mantém seu trabalho em sigilo. Assim, as poucas informações são obtidas dos trabalhadores que moram fora e que tomam conhecimento do que ocorre dentro dos muros da empresa” (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 25/12/78, p. 04).

Em contrapartida, os trabalhadores do Canteiro de Obras eram constantemente submetidos a propagandas ideológicas, na intenção de imbuí-los do espírito cívico-nacionalista e atrelar o gigantismo de Itaipu à ideia de um “Brasil grande” (RIBEIRO, 2006). Essas propagandas objetivavam moldar o trabalhador nas diversas instâncias do espaço do trabalho sob princípios capitalistas de ordem, cooperação e produtividade. As diversas formas de propaganda ideológica veiculavam a noção de que o barrageiro ideal era aquele que ultrapassasse seus limites físicos e psicológicos, sempre tendo em mente o objetivo mais importante que era a construção da grande “Obra do Século”. Esses valores morais eram transmitidos por meio de diversas atividades educacionais, formais e não-formais, que chamei de Projeto Educacional de Itaipu. A seguir, tratarei de alguns desses aspectos.

Política Educacional Própria e Transmissão de Valores Morais

Com total controle do “espaço de viver” (HARVEY, 1982), amparado pela infraestrutura das Vilas Habitacionais e do Canteiro de Obras, Itaipu e UNICON ofertaram educação formal e não-formal aos trabalhadores e seus dependentes, de acordo com o nível funcional/fração de classe, como uma das formas de obter o consenso, perpetuar as diferenças socioeconômicas entre as frações de classe e legitimar o Projeto Itaipu. A ética de trabalho e os valores burgueses foram disseminados em Itaipu por uma complexa estrutura ideológica, formal e não-formal, centralizada pela administração da UNICON, tanto em ações por ela mesma conduzida (centros comunitários, atividades desportivas etc.), quanto por ações que foram “terceirizadas” (hospital, escolas etc.).

Por meio da ampla programação de atividades desenvolvidas pelo Setor de Serviço Social de Itaipu, pelos Centros Comunitários das Vilas Habitacionais A, C e do Canteiro de Obras, foi ofertada

educação não-formal para todos os públicos, como eficientes mecanismos de ocupação do tempo e doutrinação de crianças, jovens, homens e mulheres. Constantes atividades esportivas, de lazer, cultura e assistência social minimizavam as tensões e os problemas sociais, controlando trabalhadores e dependentes em seu tempo livre, vigiando e concentrando-os em atividades produtivas e ordeiras e difundindo ideologias e valores morais (racionalidade, cooperação, produtividade, competição, respeito à hierarquia, meritocracia, civismo etc.). As atividades constantes de lazer, esporte, cultura e assistência social eram eficientes mecanismos educativos, para “minimizar as tensões e os problemas sociais” “decorrentes da vida familiar, do trabalho e do meio ambiente” (JORNAL O ESTADO DO PARANÁ, 14/11/1982, p. 14).

Além da educação não-formal, foi viabilizada completa infraestrutura de educação formal sob a égide de Itaipu, por meio de escolas regulares e profissionalizantes controladas pela entidade e ofertada também de acordo com a fração da classe trabalhadora a que a educação era destinada: o grupo privado Anglo-Americano Escolas Integradas Ltda., situado no Rio de Janeiro e mantenedor do Colégio Anglo-Americano, instalado nas Vilas Habitacionais A e C; o Centro de Formação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que foi transferido para a Vila A em terreno e prédio cedido por Itaipu, com a condição de atender às necessidades da obra; a escola de Alfabetização Funcional – MOBRAF e Educação Integrada instalada no Canteiro de Obras e chamada de “Escola do Canteiro”, que exerceu o papel de ocupar o tempo ocioso dos trabalhadores que residiam nos alojamentos e discipliná-los ao rigor do trabalho; e o Centro de Treinamento e Desenvolvimento da UNICON no Canteiro de Obras, criado exclusivamente para treinar os trabalhadores de Itaipu para as funções demandadas pela obra.

O Anglo-Americano ofertava todos os níveis do ensino, porém, não a mesma educação. Portanto, a oferta de educação formal regular em Itaipu foi marcada pela dualidade. A Unidade I da Vila A era uma “máquina”, uma escola que priorizava a “formação” de qualidade para que o aluno fosse capaz de ser aprovado no vestibular. Já a Unidade II da Vila C tinha mais um caráter de “cuidado” e assistência ao aluno e suas famílias. Já a formação técnica-profissionalizante para trabalhadores e seus dependentes teve prioridade de investimentos do Projeto Educacional de Itaipu. O Anglo-Americano pagava seus trabalhadores, professores e funcionários, com um montante financeiro repassado pela UNICON, em valores computados por aluno. Por meio da Coordenação de Assuntos de Educação, a Itaipu Binacional exercia um rígido controle sobre as atividades do Anglo-Americano, atuando como um órgão gestor e fiscalizador, a fim de garantir as obrigações previstas em contrato:

5.1.1. Não abrir, vagas à comunidade de Foz do Iguaçu ou Região sem prévia e escrita aprovação da UNICON e/ou da Itaipu. 5.1.2. A selecionar, contratar, remunerar e efetuar todos os recolhimentos fiscais e previdências do seu pessoal docente e administrativo. 5.1.3. *A aceitar todos os alunos indicados pela UNICON ou pela Itaipu* acompanhando o cronograma de agregação de novos empregados da UNICON. 5.1.4. A manter equipe docente de *elevado padrão técnico* em Foz do Iguaçu, de forma a garantir a *qualidade do ensino* ministrado, permitindo, neste assunto, a *fiscalização e controle da UNICON* (UNICON/ANGLO-AMERICANO, Contrato n. 177, de 06/02/1976, p. 5, Cláusula 6ª, item 5.1).

O Setor de Educação de Itaipu “não deixava passar nada”. Todos os aspectos eram verificados e acompanhados, desde a contratação dos professores até o cumprimento dos conteúdos e erros ortográficos dos diários de classe. Tratava-se de uma vigilância ou “auditoria” constante sobre as ações administrativas e pedagógicas da instituição, que poderia ser comparada à função dos órgãos executivos com atribuições fiscalizadoras. Itaipu, como “um estado à parte”, criou seu Projeto Educacional e o fiscalizou permanentemente. Itaipu Binacional e UNICON “ditavam as regras”, supervisionavam constantemente os trabalhos pedagógicos do Colégio, decidiam pela matrícula ou não de alunos reprovados, os que deveriam cursar o supletivo, aguardar o próximo ano etc.

Por meio do Projeto Especial – Foz do Iguaçu, encomendado pelo Ministério do Trabalho e em convênio com o Programa Especial do Oeste do Paraná – PRODOPAR e Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra – PIPMO, a Unidade do SENAI de Foz do Iguaçu foi incumbida de formar profissionais na qualidade e quantidade exigidas por Itaipu, que necessitava de grande número de trabalhadores qualificados em diversas funções técnicas. O objetivo do “Projeto Especial – Foz do Iguaçu” era bem claro: “Treinamento profissional intensivo de trabalhadores do setor secundário da economia, para ITAIPU.” (SENAI, 09/1979, p. 01).

A partir do “Projeto Especial – Foz do Iguaçu”, o principal objetivo do SENAI Foz do Iguaçu era de atender às demandas da obra por capacitação profissional. Assim, as ações do SENAI em Foz do Iguaçu ganharam envergadura e foram incorporadas ao Projeto Educacional de Itaipu: “Mas aí as ações cresceram e ficaram tão intensas que a gente precisava, para atender as demandas da Itaipu, de um espaço físico adequado. Então a Itaipu cedeu aquele prédio que está hoje. O pensamento estratégico dos gestores da Itaipu era de criar um *núcleo de formação e educação* ali naquele lugar... naqueles arredores ali” (LOPES, 2013). Assim, Itaipu cedeu em regime de “comodato” um terreno na Vila A, para construção da Unidade do SENAI em Foz do Iguaçu. Porém, a contrapartida seria o atendimento integral das necessidades da obra por formação profissional.

Esse trabalho de formação era realizado na sede do SENAI, mas com mais frequência no Centro de Treinamento e Desenvolvimento da UNICON no Canteiro de Obras de Itaipu, criado em 1978 e vinculado ao Setor de Treinamento e Desenvolvimento (TD) da UNICON. Sua criação foi impulsionada pela necessidade de aumentar a qualificação de trabalhadores especializados, diminuir a rotatividade e adequá-los às necessidades da Usina:

O Centro de Treinamento [...] apresentou significativos resultados no período transcorrido entre fevereiro de setenta e oito a janeiro de setenta e nove, ao realizar 847 cursos de permitiram o treinamento de 11.053 funcionários, num total de 31.403 horas de aulas, perfazendo um total de 420.823 horas/homens treinados (Inf. UNICON, Ano II, n. 24, 26/03/1979, p. 4).

Contando com infraestrutura moderna e com professores altamente qualificados, o Centro de Treinamento e Desenvolvimento da UNICON desenvolvia diversos cursos de qualificação, aperfeiçoamento e especialização, todos com formação teórica e prática e em serviço. O total controle da entidade sobre sua política educacional própria fazia com que tivesse liberdade para alterar os compromissos dessas instituições conforme as obras da Usina iam sendo concluídas.

Resistências dos Trabalhadores de Itaipu: “Espírito de Oposição”

Mesmo diante da extrema repressão vivida pelos trabalhadores e dos poucos espaços para mobilizações, havia em Itaipu espaços e movimentos de contradição. Pode-se dizer que a contradição mais marcante em Itaipu tenha sido a experiência do Movimento Justiça e Terra (MJT) e posterior Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Oeste do Paraná (MASTRO), formados pelos trabalhadores rurais que tiveram suas terras expropriadas por Itaipu para formação do reservatório da usina. Com apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), estes movimentos foram a base constituinte da criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Mas no que se refere ao “Estado à parte” de Itaipu e sua relação com seus barrageiros, também houve movimentos de contradição e resistência destes às explorações e vigilâncias da entidade e seus consórcios. Assim como analisava Engels (1975) sobre a opressão vivida pelos operários ingleses: “Tudo o que os trabalhadores sabiam era que a sua razão de existir era serem sugados até a medula. Mas pouco a pouco manifestou, mesmo entre eles, um espírito de oposição à opressão escandalosa dos ‘reis do carvão’ [...]” (ENGELS, 1975, p. 312). Da mesma maneira, o trabalho árduo e a repressão

vivida pelos trabalhadores de Itaipu também deram origem a um “espírito de oposição”. O espaço de extrema repressão e vigilância, amparados pelas duras estratégias dos governos militares em coibir qualquer manifestação de descontentamento com as políticas repressivas do regime, os trabalhadores de Itaipu ousaram em alguns poucos momentos reivindicar melhores salários e condições de trabalho.

Longe do que Gramsci chamou de “guerra de movimento” (luta armada), algumas ações de contestação e resistência dos trabalhadores de Itaipu em prol de melhorias nas condições de vida e trabalho em Itaipu representavam “guerras de posições” contra-hegemônicas. Uma primeira mobilização registrada foi a greve de fome no Canteiro de Obras no final de outubro de 1975, pelos trabalhadores vinculados às empreiteiras do consórcio UNICON, juntamente com os trabalhadores da Companhia Brasileira de Obras Públicas (CBPO). Com duração de três dias em reivindicação pela melhoria da qualidade da comida servida nos refeitórios, da qualidade dos alojamentos e em protesto a uma notícia de que o pagamento sofreria atraso. No terceiro dia da greve de fome, os trinta e cinco trabalhadores envolvidos no protesto foram duramente reprimidos com a demissão e enviados aos seus locais de origem: “A ‘operação abafa’ foi bem sucedida, a greve virou tabu dentro da Obra” (PALMAR, 2005).

Já com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores na Construção Civil de Foz do Iguaçu (fundado 20/06/1986), uma segunda mobilização dos trabalhadores ocorreu em janeiro de 1987, à véspera da visita dos presidentes José Sarney e Alfredo Stroessner à Itaipu, na ocasião da inauguração do funcionamento das turbinas 14 e 15 da Usina Hidrelétrica. Os trabalhadores reivindicavam o pagamento do adicional sobre a periculosidade de 30%, o mesmo que já vinha sendo pago aos engenheiros de Itaipu. Tratava-se de um momento estratégico de crise energética do país, com previsões de reduções de energia para as regiões mais necessitadas, como o Sul e Sudeste.

Sabendo da urgência em cumprir os cronogramas, aproximadamente oito mil grevistas trabalhadores das empreiteiras UNICON e ITAMON armaram acampamento no trevo anterior à barreira de Itaipu, barrando a única entrada para a Vila Habitacional C, e ali permaneceram até terem suas reivindicações atendidas. Porém, no dia da chegada do presidente brasileiro os trabalhadores foram violentamente reprimidos pelo poder militar local: “Os trabalhadores em greve estavam dispostos a deixar a comitiva passar, mas fariam uma recepção bem tumultuada. [...] As pessoas foram retiradas pelo Exército e pela PM, que utilizavam tanques de guerra tipo Cascavel, para afugentar os grevistas” (JORNAL DO COMÉRCIO, 17/01/1986, p. 9).

Com maiores repercussões, ainda em setembro de 1987, houve uma segunda paralisação

dos trabalhadores que chegou à duração de um mês. Sob muita tensão entre as empreiteiras, a Itaipu e o Sindicato no processo de negociação, pressão da empresa para que retornassem ao trabalho, por meio de ameaças e intimidações, os trabalhadores, acompanhados de mulheres e filhos, mantiveram-se acampados no gramado entre a entrada da Vila Habitacional C e a barreira de acesso à Itaipu, impedindo a entrada de qualquer trabalhador por meio de piquetes de caminhões, ônibus, carros e “papa-filas”. Porém, o movimento foi diretamente vigiado e controlado por tropas militares de unidades de Cascavel/PR, São Miguel do Oeste/SC e Foz do Iguaçu/PR, equipada com carros e tanques, e armada com metralhadoras e outros tipos de armas.

Esse esquema de segurança tinha a intenção de proteger as dependências da Usina de uma possível ocupação, a exemplo do que havia ocorrido com as greves operárias dos siderúrgicos 361 de Contagem e dos metalúrgicos de Osasco nos anos finais da década de 1960, com a ocupação das fábricas (FAUSTO, 1995). As reivindicações dos trabalhadores giravam em torno, sobretudo, da defasagem salarial, inflamadas pelas exorbitantes diferenças salariais entre os trabalhadores de Itaipu e das empreiteiras, pautada pela rígida hierarquia e diferenças de nível funcional/fração de classe. As greves em Itaipu tinham sempre a adesão da maioria dos trabalhadores de baixos níveis funcionais/fração de classe e submetidos às maiores explorações.

Considerações Finais

A infraestrutura das vilas operárias e canteiros de obras não tem apenas a função de agrupar os trabalhadores em locais próximos, mas estabelecer modos de vida adequados à produção e controle repressivo e ideológico sobre a força de trabalho, por meio da coerção quanto do consenso. Além do aparato repressor das Vilas e instituições, obtido por meio do sistema de guarda e policiamento, havia complexa “estrutura repressiva”, que atuou eficientemente no controle e coerção. Mas havia também uma “estrutura ideológica”, por meio das diversas instituições criadas por Itaipu para obtenção de hegemonia pelo consenso. As características dessas estruturas em Itaipu eram as mesmas de um “Estado”, o que permitiria afirmar que Itaipu era, legalmente e de fato, um “Estado à parte”.

Com autonomia e total controle sobre todas as instâncias da vida de seus trabalhadores e dependentes, Itaipu legislava e controlava os espaços e políticas as suas necessidades. Nas Vilas Habitacionais de Itaipu e Canteiro de Obras foi viabilizado um complexo sistema de prestação de serviços, que tinha por objetivo manter o controle físico, econômico, político e ideológico dos trabalhadores em todos os setores, reproduzindo a hierarquia social e econômica da Itaipu Binacional e a segregação

entre as diferenças entre frações da classe trabalhadora. Porém, apesar da complexa “estrutura repressiva e ideológica”, os trabalhadores de Itaipu se mobilizaram em alguns momentos, apresentando resistência e denunciando a intensa exploração a que eram submetidos.

Referências

- ALENCAR, F. de. Itaipu e o Centro Universitário. **Jornal O Estado do Paraná**. Curitiba, PR, p. 17, 08 jun. 1982.
- _____. Itaipu: o homem em 1º lugar. **Jornal O Estado do Paraná**. Curitiba, PR, p. 13, 14 nov. 1982.
- BETIOL, L. F. **Itaipu: modelo avançado de cooperação internacional na Bacia do Prata**. 2.ª Edição. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2008.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1988.
- BRASIL/PARAGUAI. Decreto Legislativo n.º 23, de 26 de abril de 1973. Tratado de Itaipu. **Diário Oficial da União** de 30 ago. 1973, Brasília, DF, 1973a.
- _____. Decreto Legislativo n.º 23, de 26 de abril de 1973. Anexo A ao Tratado de Itaipu: Estatuto da Entidade Binacional Denominada Itaipu. **Diário Oficial da União** de 30 ago. 1973, Brasília, DF, 1973b.
- BRASIL. Convênio n.º 10, de 15 de julho de 1975. **Diário Oficial da União** de 23 jul. 1975, Brasília, DF, 1975.
- _____. Decreto Legislativo n.º 1450, de 24 de março de 1976. **Diário Oficial da União** de 25 mar. 1976, Seção 1, p. 3.943. Brasília, DF, 1976.
- CANAL DE APROXIMAÇÃO. Administrando as Vilas. Ano III, n.º 28. Foz do Iguaçu, PR, p. 10, out. 1989.
- CATTA, L. E. P. **O cotidiano de uma fronteira: a perversidade da modernidade**. Cascavel, PR: EDUNIO-ESTE, 2003.
- CORREIO DE NOTÍCIAS. A ingerência de Itaipu irrita os prefeitos do Oeste. **Jornal Correio de Notícias**. Ano VII, n.º 1902. Curitiba, PR, p. 1, 1º out. 1987.
- ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução: Analia C. Torres. Porto, PT: Afrontamento, 1975.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2ª Ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo; Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Ano 57, n.º 6.18.163, **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo, SP, 25 dez. 1978.
- FOZ DO IGUAÇU. Ata da 4ª Sessão da **Câmara Municipal de Foz do Iguaçu**, de 10 de março de 1978, 1ª Reunião Ordinária, 2º Ano, 8ª Legislatura, Foz do Iguaçu, PR, 1978.
- FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. 27ª Edição. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 2000.

- GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4ª Edição. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 8.ª Edição. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- HARVEY, D. O trabalho, o capital e o conflito de classes em torno do ambiente construído nas sociedades capitalistas avançadas. **Espaço e Debates**, São Paulo, Ano II, n.º 6, Jun./set./1982, p. 6-35.
- HOBBSBAWN, E. J. **A era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.
- ITAIPU Binacional - ME. **Itaipu: 30 anos de energia**. Assessoria de Comunicação Social. Foz do Iguaçu, PR: Coordenação Gráfica; JL Position, 2004.
- JORNAL CANAL DE APROXIMAÇÃO, Ano III, n. 28, 10/1989, p. 10.
- KLOECKNER, M. [ago. 2011]. Entrevistadora: Denise Kloeckner Sbardelotto. Tangará da Serra, MT, 2011. Áudio digital (00:54:03).
- LOPES, J. S. L. **A tecelagem dos conflitos de classe na cidade das chaminés**. São Paulo, SP: Marco Zero/UnB/MCT/CNPQ, 1988.
- LOPES, J. S. L.; SILVA, L. A. M. da. **Introdução: Estratégias de trabalho, formas de dominação na produção e subordinação doméstica de trabalhadores urbanos**. In: LOPES, J. S. L. et al. *Mudança social no Nordeste: a reprodução da subordinação*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979, p. 9-40.
- LOPES, J. B. [ago. 2013]. Entrevistadora: Denise Kloeckner Sbardelotto. Foz do Iguaçu, PR, 2013. Áudio digital (1:58:09).
- LIMA, I. T. C. de. **Itaipu: as faces de um mega projeto de desenvolvimento (1930-1984)**. Marechal Cândido Rondon, PR: 2006.
- MAZZAROLLO, J. **A taipa da injustiça: esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu**. São Paulo, SP: Loyola, 2003.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo, SP: Hucitec, 1986.
- MAURÍCIO, V. S. [set. 2011]. Entrevistadora: Denise Kloeckner Sbardelotto. Foz do Iguaçu, PR, 2011. Áudio digital (1.43:11).
- MICHAELIS, Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 19 dez. 2014, 14:15:15.
- MONTEIRO, P. D'Á. M. [ago. 2013]. Entrevistadora: Denise Kloeckner Sbardelotto. Foz do Iguaçu, PR, 2013. Áudio digital (1:28:13).
- PALMAR, A. **Onde foi que vocês enterraram nossos mortos?** Curitiba, PR: Travessa dos Editores, 2005. _____ . Disponível em: www.documentosrevelados.com.br. Acesso em: 04 nov. 2016.
- PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.
- REALE, M. **Natureza Jurídica de Itaipu**. In: ITAIPU BINACIONAL. *Natureza jurídica da Itaipu*. Curitiba, PR: Diretoria Jurídica de Itaipu Binacional, 2004.

- RIBEIRO, M. de F. B. **Memórias do concreto**: vozes na construção da Itaipu. Coleção Thésis. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2002.
- _____. **Itaipu, a dança das águas**: histórias e memórias de 1964 a 1984. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.
- SCHILLING, P. R., CANESE, R. **Itaipu**: geopolítica e corrupção. São Paulo, SP: CEDI, 1991.
- SENAI. **Avaliação da Execução – Projeto Itaipu**. Foz do Iguaçu: SENAI, p. 1-9, set. 1979.
- SILVA, J. da. **A Usina de Itaipu e a Operação Condor**: o outro lado das relações bilaterais Brasil-Paraguai (1973-1987). São Paulo, SP: PUC, 2010.
- THEMAG, Engenharia e Gerenciamento Ltda. **Relatório**. Foz do Iguaçu, PR: THEMAG, p. 1-11, 1982.
- UEDA, M. de L. Y. **Cidade e hidroelétrica: Itaipu, a barragem e as vilas residenciais**. São Paulo, SP: USP, 2008.
- UNICON/ANGLO-AMERICANO, **Contrato n.º 177**, de 06 de fevereiro de 1976. Foz do Iguaçu, PR, p. 1-7, 1976.
- UNICON. Tudo bem nos Conjuntos Habitacionais. **Informativo da UNICON**. Ano II, n.º 27, p. 6, Foz do Iguaçu, PR, 07 jul. 1979.
- _____. RI-RH: O departamento de Recursos Humanos. **Informativo da UNICON**. Ano II, n.º 24, p. 4, Foz do Iguaçu, PR, 26 mar. 1979.
- _____. Vigilância da UNICON, por Respeito ao Trabalhador. **Informativo da UNICON**. Ano II, n.º 35, p. 5, Foz do Iguaçu, PR, 18 out. 1979.
- _____. Da terra roxa ao conforto de hoje. **Informativo da UNICON**. Ano V, n.º 122, Foz do Iguaçu, PR. 04 out. 1986.

Recebido em 04/11/2016.
Aceito em 04/02/2017.

MASSA E CAPACIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONHECIMENTOS DE ORIENTADORES DE ESTUDO

CLAUDIA DE ALBUQUERQUE NASCIMENTO IGNÁCIO¹
ROSINALDA AURORA DE MELO TELES²

RESUMO: Este artigo, recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica, discute, sob a ótica dos estudos de Lee Shulman (1986), conhecimentos específicos do conteúdo relativos às grandezas massa e capacidade no Ciclo de Alfabetização, explicitados por orientadores de estudo que atuaram no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/PE). A abordagem metodológica consistiu na análise das respostas dos sujeitos ao apreciarem um relato de experiência sobre o tema. As respostas indicaram que parte dos orientadores de estudo possui conhecimentos de conceitos básicos sobre massa e capacidade, muitos deles distanciados e equivocados, por exemplo, aqueles que fazem referência às relações e conceitos errôneos entre massa e capacidade, massa e volume, volume e capacidade.

Palavras-Chave: Massa e Capacidade. Ciclo de Alfabetização. Orientadores de Estudo. PNAIC.

MASS AND CAPACITY IN THE LITERACY CYCLE: MENTORS OF STUDY KNOWLEDGE

ABSTRACT: This article is a preview of a Master's degree in Mathematics and Technology Education. Investigated which specific knowledge of the content related to mass quantities and capacity in Literacy Cycle explain the guiding study that acted in National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC). Studies of Shulman (1986) gave theoretical support in the analysis. The methodological approach was the assessment of an experience report extract that were answered three open issues and analysis of their responses. The responses indicated that part of the mentors of study have knowledge of basic concepts of mass and capacity, but with different levels of understanding and not explicit among all. One of these specific misunderstandings is what refers to misconceptions between mass and capacity, mass and volume, volume and capacity. There are distanced and misguided knowledge, or example, those that refer to the misconceptions and misconceptions between mass and capacity, mass and volume, volume and capacity.

Keywords: Mass and Capacity. Literacy. Mentors of Study. PNAIC.

1 Mestre em Educação. Professora da Rede Estadual de Educação do Estado de Pernambuco. E-mail: claudiadealbuquerque1@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco

MASA Y CAPACIDAD EN LA ALFABETIZACIÓN: CONOCIMIENTOS DE CONSEJEROS DE ESTUDIO

RESUMEN: Este artículo es un fragmento de la investigación de Maestría en Matemáticas y Tecnología. Analiza, desde la perspectiva de los estudios de Lee Shulman (1986), el conocimiento específico de los contenidos relacionados con cantidades de masa y capacidad en la Alfabetización, explicitados por consejeros que trabajaron en el Pacto Nacional para la Educación en la Edad Correcta (PNAIC/PE). El enfoque metodológico utilizado fue el análisis de las respuestas de los sujetos a un relato de experiencia del tema. Las respuestas indicaron que parte de los consejeros de estudio tiene conocimiento de los conceptos básicos de la masa y la capacidad, muchos de ellos separados y equivocadas, por ejemplo, los que se refieren a las relaciones y conceptos erróneos entre la masa y capacidad, masa y volumen, volumen y capacidad.

Palabras clave: Masa y capacidad. Alfabetización. Consejeros de Estudio. PNAIC.

Introdução

Nas últimas duas décadas, pesquisas sobre o conhecimento profissional docente têm surgido e provocado reflexões importante sobre este tema, como tratam os estudos de Curi e Pires (2008), Mizukami (2004) e Roldão (2008). Muitas delas se apoiam nos estudos de Lee Shulman, nos quais são apontados diversos tipos de conhecimentos considerados necessários ao trabalho docente. Neste artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação Matemática e Tecnológica, discutimos a análise de conhecimentos específicos do conteúdo de orientadores de estudo à luz do conhecimento profissional do ensino de Shulman (1986), no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Estado de Pernambuco. Especificamente, tem como objeto de estudo o conhecimento desses profissionais sobre massa e capacidade no Ciclo de Alfabetização, temas do campo matemático das Grandezas e Medidas.

Nosso interesse por investigar nesse campo se deu ao analisarmos orientações curriculares existentes no país e a proposta do programa de formação continuada do PNAIC, que apontam para importância do estudo desse campo da Matemática desde o início do ensino fundamental e cuja aprendizagem passa a ser vista como um direito a ser garantido às crianças de 6 a 8 anos de idade. Além disso, a escolha por investigar no campo das Grandezas e Medidas ocorreu em função do contato com estudos de Lima e Bellemain (2010), que destacam três importantes motivos para que o estudo das grandezas e medidas ocorra desde os anos iniciais do ensino fundamental: seus usos sociais, as articulações diversas com outros conteúdos da Matemática e as possíveis e variadas articulações com outras disciplinas escolares.

Justificamos a escolha por investigar o grupo de orientadores de estudo do PNAIC/PE por

acreditarmos que o trabalho que desenvolvem como formadores de professores também exige o domínio de conhecimentos base para o ensino que é necessário aos docentes, e por reconhecermos a importância do papel dos orientadores nas possíveis mudanças e melhorias nas práticas dos professores em sala de aula. Embora o conhecimento explicitado inicialmente na formação não seja necessariamente o que chegará às salas de aula na interação do professor com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, identificá-los poderá ajudar a conjecturar sobre as possibilidades e limites do ensino das Grandezas e Medidas no Ciclo de Alfabetização.

Neste texto, Ciclo de Alfabetização é compreendido como o período composto pelos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), devendo atender crianças dos 6 aos 8 anos. Conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4/2008, deve-se considerar de forma prioritária que os três anos iniciais se constituem em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e letramento. Ou seja, ao final desse período de três anos, a criança precisa ler e escrever e ter garantida sua alfabetização ocorrida de igual modo em Matemática e Linguagem. De acordo com os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco-PCPE (2012), estão previstas no Ciclo de Alfabetização as seguintes expectativas de aprendizagem para o trabalho com as grandezas massa e capacidade: usar linguagem natural para comparar massa e capacidade de dois ou mais recipientes sem o uso de unidades de medidas convencionais; comparar intuitivamente capacidades de recipientes de diferentes formas e tamanhos; selecionar instrumentos de medidas apropriados às grandezas a serem medidas; reconhecer a relação entre a unidade escolhida e o número obtido na medição; realizar estimativas de medidas e conversões simples entre unidades de medidas convencionais mais comuns.

Desde 1986, as pesquisas de Shulman e de outros pesquisadores, como Ball, Thames e Phelps (2008) vêm destacando a necessidade de se aprofundar estudos sobre o conhecimento docente. A partir de seus estudos, Shulman (1986) introduziu o termo “*Pedagogical Content knowledge (PCK)* - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo” ao se referir a um tipo de conhecimento que afirma ser exclusivo para o ensino, que é uma forma de conhecimento própria dos professores e que os distingue da maneira de pensar dos especialistas de uma disciplina. Ele também diz que “é um conjunto de conhecimentos e capacidades que caracterizam o professor como tal e que inclui aspectos de racionalidade técnica associados a capacidades de improvisação, julgamento, intuição” (1986, p. 165).

Em seus estudos de 1987, Shulman destaca sete categorias da base do conhecimento necessárias ao professor: conhecimento específico do conteúdo, conhecimento pedagógico ou didático geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais. Neste artigo, nos detemos ao estudo da categoria “conhecimento específico do conteúdo”, que segundo Shulman (2005), refere-se aos conteúdos específicos e estrutura da matéria ou disciplina a ser ensinada e em que estão envolvidos os conceitos, a compreensão de fatos, de processos e procedimentos de uma área específica de conhecimento e ao que se relaciona a essa área. Nesse sentido, Ball, Thames e Phelps (2008) ressaltam que o conhecimento especializado é um tipo de conhecimento utilizado apenas para fins de ensino e exige raciocínios e compreensões específicas.

O Ensino das Grandezas Massa e Capacidade no Ciclo de Alfabetização

Possivelmente, o ensino das grandezas e medidas não tem sido tão explorado em sala de aula pelos professores quanto poderia e, apesar de os conteúdos desse campo da matemática estarem diretamente relacionados ao cotidiano das pessoas, na maioria das vezes são tratados como complexos e sem muito valor no contexto escolar, conforme os estudos de Lima e Bellemain (2010) e Cavalcanti (2010). Na verdade, considerar as grandezas e medidas apenas como um conteúdo da matemática a ser ensinado e aprendido seria reduzir todo o potencial de possibilidades do seu uso socialmente. No entanto, é necessário que a escola, desde a educação infantil, crie espaços para o trabalho com o tema, tendo em vista que isto pode possibilitar a articulação com diversos outros temas e conhecimentos matemáticos ou com outras áreas de conhecimento.

É possível também que as abordagens realizadas no ensino fundamental não explorem aspectos conceituais importantes desse campo. Como destaca, por exemplo, a pesquisa de Cavalcanti (2010) que analisou o trabalho desenvolvido por professores da Rede Municipal do Recife, abordando o campo das Grandezas e Medidas. Foi possível verificar que não é algo comum na prática docente a abordagem direta e clara nos processos de ensino e de aprendizagem das noções de grandezas e medidas, pois se prioriza o campo de Números e Operações. Dentre as grandezas sugeridas para serem abordadas no Ciclo de Alfabetização, destacamos neste estudo as grandezas massa e capacidade, grandezas físicas intimamente relacionadas e que supõem vários aspectos de rupturas.

O estudo das grandezas massa e capacidade teve origem desde a Grécia Clássica, cujo pen-

samento norteador era embasado nas ideias de Platão, Aristóteles, Euclides, Pitágoras, Galileu e Cavalieri, tendo como foco, no geral, a ênfase nos objetos matemáticos. Nos séculos posteriores, a visão que passou a existir foi de ver que a importância residia na relação entre os objetos matemáticos. A partir de então, muitas teorias foram levantadas e os conceitos em torno das medidas, das grandezas e outros, foram surgindo e ampliando as discussões.

No caso das medidas de massa e de capacidade, anteriormente a estes termos, o que se buscou conceituar foi 'volume', pois se associava às noções de espaço (se era considerado suficiente ou não para conter as coisas). Notava-se também uma imensa valorização do uso dos números em relação à medida de volume. Nos registros dos egípcios, sugere-se que "volume era considerado como espaço ocupado ou a ser ocupado" (OLIVEIRA, 2007, p. 33). Com o surgimento dos números irracionais, o conceito de volume passou a ser relacionado às formas dos objetos pelos geômetras gregos. Antes disso, os números se mostravam insuficientes na representação de todos os objetos geométricos.

De acordo Oliveira (2007), mesmo não tratando diretamente da conceituação do que seria capacidade, percebemos que, de um modo geral, ao longo do tempo, 'capacidade' é vista como o volume interno de um objeto, por exemplo, um vasilhame, e, deste modo, a espessura do referido objeto não é considerado no cálculo da capacidade, enquanto que 'volume' seria o espaço ocupado pelo vasilhame no caso do exemplo dado e, sendo assim, a espessura deveria ser levada em consideração. Quanto ao conceito de massa, sua evolução ocorreu em três níveis caracterizados por Oliveira (2007, p. 90), da seguinte forma: no primeiro nível, sob uma visão simplista de quantidade da matéria; no segundo, o conceito está relacionado ao emprego empírico que busca uma determinação mais precisa e faz uso da utilização da balança e da objetividade instrumental e no último nível, o conceito passa a ser mais abstrato, adotando outros conceitos, como os de espaço, tempo e massa, que servem como base aos sistemas de medidas que são usados para medir tudo.

De acordo com Lima e Bellemain (2010, p. 199), "a massa de um corpo é a quantidade de matéria desse corpo e o peso de um corpo é uma grandeza de natureza distinta de sua massa". Na linguagem usual, o termo 'peso' também é relacionado a esse atributo dos corpos físicos, ou seja, utiliza-se o termo peso para designar a massa. Quanto ao conceito de 'capacidade', esses autores a designam como "o volume da parte interna de um objeto". Ressaltam que a capacidade de um recipiente não depende de haver líquido ou qualquer outro tipo de material nele e ainda que volume e capacidade são a mesma grandeza em contextos diferentes e que volume e massa são grandezas distintas (p. 192-193).

Essas discussões dão uma visão da complexidade dos conceitos de massa e capacidade, pois vimos que são oriundos também da Física e isto, a nosso ver, se distancia bastante daquilo que os professores do ensino básico e que atuam no Ciclo de Alfabetização sabem, mas, é importante reconhecer que ter um conhecimento mais amplo sobre tais conceitos poderá contribuir para que estes profissionais melhor compreendam e saibam lidar com as dificuldades das crianças na construção deles. Entretanto, Lima e Bellemain (2010, p. 199), dizem que “compreender o significado do conceito ‘massa’ é tarefa difícil no início da aprendizagem, porém, comparar massas de dois corpos não é”. O que nos leva a concluir que as situações criadas pelo professor e os recursos por ele utilizados nessa perspectiva poderão ser determinantes para uma melhor compreensão dos conceitos envolvidos, ainda que sem formalizações nessa etapa de escolarização.

Em outras épocas, para designar massa e capacidade, usava-se o termo ‘volume’, o que indica que estes termos sempre foram complexos e, nos dias atuais, também ocorrem dificuldades em seus usos no meio escolar e social, como é o caso do uso da palavra ‘peso’ como um sinônimo para ‘massa’. No caderno de Grandezas e Medidas do PNAIC também podemos encontrar referências a isso. Numa das notas dos organizadores do material, há uma justificativa que explicita bem esse entendimento. A nota diz:

No cotidiano, costumamos utilizar a palavra peso referindo-nos à massa do objeto. Este é o uso da palavra [...] e ele não está em desacordo, por exemplo, com o uso feito pelo Instituto de Pesos e Medidas. Mais tarde, na escolarização, alunos e professores irão se deparar com situações nas quais haja necessidade de fazer a diferenciação entre massa e peso [...] (BRASIL, 2014, p. 10).

Isso também é referendado pelos PCPE de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio (PERNAMBUCO, 2012, p. 70), quando estabelece para o trabalho com as turmas de 1º Ano do ensino fundamental: “Usar linguagem natural para comparar massa e “peso” (mais pesado, mais leve, mesmo “peso”) sem o uso de unidades de medidas convencionais” e “Usar linguagem natural para comparar capacidades de dois ou mais recipientes (mais cheio, mais vazio) sem o uso de unidades de medidas convencionais”.

Em síntese, quanto aos aspectos conceituais que devem ser considerados na abordagem das grandezas massa e capacidade, podemos destacar questões conceituais centrais que devem estar presentes no Ciclo de Alfabetização, tais como: a um mesmo objeto é possível associar as duas grandezas; massa é a quantidade de matéria de um corpo; na linguagem usual massa é chamada de peso; volume

e massa são grandezas distintas; capacidade é o volume da parte interna de um objeto; volume e capacidade são considerados as mesmas grandezas em contextos diferentes. Acreditamos que as questões conceituais apresentadas devam fazer parte do corpo de conhecimentos base não apenas dos professores alfabetizadores, mas também dos profissionais que atuam como orientadores de estudo no PNAIC.

Em relação aos aspectos metodológicos no trabalho com massa e capacidade, percebemos que estas grandezas, desde os primeiros anos do ensino fundamental, têm sido exploradas ainda de maneira muito centrada na apresentação das unidades de medidas padronizadas e com excessiva ênfase à conversão das unidades de medida, como apontam os PCPE (PERNAMBUCO, 2012, p. 67). O mesmo documento orientador ressalta ainda que práticas centradas apenas nesses aspectos podem até mesmo gerar dificuldades para outras aprendizagens. É interessante que nos anos iniciais do ensino fundamental ocorra “a apresentação de situações que levem o estudante a comparar grandezas, sem recorrer a medições. Por exemplo, [...] identificar que em certo recipiente cabe mais água que em outro” (PERNAMBUCO, 2012, p. 70).

O que percebemos a partir das orientações curriculares hoje existentes em nosso país quanto ao trabalho com grandezas e medidas e, mais especificamente, com as grandezas massa e capacidade, bem como suas unidades e medidas, é que na verdade as atividades e abordagens destes temas devem sempre partir do conhecimento mais próximo dos estudantes, ou seja, das vivências cotidianas. Esse é um ponto que consideramos fundamental na condução do ensino desses conteúdos matemáticos.

Na proposta do PNAIC, contida no caderno de Grandezas e Medidas, muitas experiências relatadas e sugeridas assumem esse princípio. As atividades com unidades de medidas partem das unidades de medidas não convencionais, levando à necessidade da padronização das unidades, considerando a importância da compreensão do processo de medição e as características dos instrumentos que serão utilizados.

Cavalcanti (2010) verificou, por meio de observações das atividades e registros de aulas nos diários de classe de professores do grupo V da Educação Infantil da rede municipal de ensino do Recife, que o trabalho com as grandezas massa e capacidade se limitavam à exploração das unidades não convencionais de medidas que partiam de receitas culinárias e da pesagem da massa corporal das crianças. Percebemos então que a proposta do PNAIC para os anos iniciais do Ensino Fundamental pode complementar e ampliar as aprendizagens das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ciclo de Alfabetização.

Em sua pesquisa, Silva (2011) investigou a construção do conceito das grandezas comprimento, massa e capacidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e concluiu, após ter realizado intervenções com a aplicação de atividades diversificadas numa turma em uma escola pública de Brasília, que as tarefas propostas em sala de aula contribuem para a formação de conceitos sobre grandezas se forem bem elaboradas e mediadas pelo professor. Ela afirma que,

Para trabalhar com a grandeza massa em sala de aula, é interessante que tanto os professores quanto os alunos percebam a interação existente entre massa e peso [...]. Enxergar essa interação somente será possível se as situações-problema propostas partirem das percepções exploradas em situações que favoreçam a ação da própria criança (SILVA, 2011, p. 73).

Além disso, também destaca a importância de propor aos alunos, no trabalho voltado para a construção do conceito de capacidade, situações que os levem a perceber e compreender que capacidade e volume são a mesma grandeza, mas que podem se articular em situações diferentes no contexto real. Assim, partindo dessas ideias, entendemos que no caso dos orientadores de estudo, é de extrema importância que estes profissionais apresentem conhecimentos sobre os conteúdos que integram o campo das grandezas e medidas; a conceituação adequada das grandezas indicadas para o trabalho com este campo matemático no Ciclo de Alfabetização (comprimento, massa, capacidade, sistema monetário e intervalo e duração de tempo); a identificação das medidas e unidades de medidas usadas para medir tais grandezas; a utilização adequada de unidades e instrumentos padronizados ou não para medir grandezas de diferentes naturezas; a compreensão da importância das ações de comparar e estimar medidas e o reconhecimento das distinções entre grandezas (como massa e capacidade, volume e massa e capacidade e volume quando utilizadas em contextos diferentes).

Para dar suporte à mobilização de todos esses conhecimentos, professores e Orientadores de Estudo (OE) contam hoje com as orientações curriculares que trazem elencados os campos matemáticos, os objetivos, habilidades ou direitos de aprendizagem e os conteúdos a serem trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental. No Quadro 1 apresentamos um resumo do que está recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE) e na proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o ensino das grandezas massa e capacidade no Ciclo de Alfabetização.

Quadro 1 - Resumo das propostas de documentos oficiais para o ensino das grandezas massa e capacidade no Ciclo de Alfabetização.

PCN	PCPE	PNAIC
<p>Reconhecer grandezas mensuráveis, como massa e capacidade e elaborar estratégias pessoais de medidas;</p> <p>Utilizar instrumentos de medir, usuais ou não;</p> <p>Estimar resultados e expressá-los por meio de representações não necessariamente convencionais;</p> <p>Compreender o procedimento de medir, explorando para isto estratégias pessoais quanto ao uso de alguns instrumentos;</p> <p>Realizar algumas estimativas de resultados de medições;</p> <p>Medir fazendo uso de unidades de medidas não convencionais, adequadas ao que se quer medir.</p>	<p>Usar linguagem natural para comparar massa, peso e capacidades de dois ou mais recipientes, sem o uso de unidades de medidas convencionais;</p> <p>Selecionar instrumentos de medidas apropriadas à grandeza a ser medida (capacidade e massa);</p> <p>Comparar intuitivamente capacidades de recipientes de diferentes formas e tamanhos;</p> <p>Reconhecer a relação entre a unidade escolhida e o número obtido na medição de massas e capacidades (quilograma em grama, litro em mililitro);</p> <p>Realizar estimativas de medidas de massa e capacidade;</p> <p>Realizar conversões simples entre unidades de medidas convencionais mais comuns de massa (grama e quilograma) e capacidade (litro e mililitro);</p> <p>Resolver e elaborar problemas simples que envolvam medidas de massa e capacidade.</p>	<p>Construir estratégias para medir massa e capacidade utilizando unidades não padronizadas e seus registros;</p> <p>Reconhecer, selecionar e utilizar instrumentos de medidas apropriados à grandeza (massa e capacidade) com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido;</p> <p>Produzir registros para comunicar o resultado de uma medição explicando, quando necessário, o modo como ela foi obtida.</p>

Fontes: Brasil (1997, 2014) e Pernambuco (2012).

Observamos no Quadro 1 que existem convergências entre as orientações dos citados documentos quanto ao que propõem para o trabalho com o tema grandezas de massa e capacidade no ciclo de alfabetização, principalmente no que se refere a procedimentos de medições, ao uso de instrumentos e unidades de medidas não convencionais e à realização de estimativas de medidas, tendo em vista que são encontradas nos três documentos. Não visualizamos divergências entre as três orientações, no entanto, também foi possível observar que nos PCPE constam mais propostas de procedimentos de medições no trabalho com o referido tema que nos dois outros documentos.

Temos a convicção de que práticas profissionais docentes que contemplem orientações, ideias e propostas como as que aqui abordamos, possibilitarão uma aprendizagem mais prazerosa por parte dos estudantes do Ciclo de Alfabetização e um ensino consistente por parte dos professores que também estarão valorizando o conhecimento dos alunos e o conhecimento produzido socialmente. Diante do que foi até aqui exposto, entendemos que uma investigação acerca dos conhecimentos de profissionais da Educação em processo de formação continuada sobre o ensino das grandezas massa e capacidade, à luz da categoria do conhecimento específico do conteúdo de Shulman (1986), poderá

revelar aspectos e informações importantes para este campo de estudo.

Procedimentos Metodológicos

O espaço de formação continuada do PNAIC/PE foi utilizado como campo de investigação por se tratar de um programa federal de formação profissional e por acreditarmos que estudos como o nosso poderão alimentar o processo de reflexão a ajustes necessários a programas como este. Os sujeitos desta investigação são Orientadores de Estudo do PNAIC-PE. No programa, atuaram como formadores dos professores alfabetizadores nos encontros de formação continuada nos municípios em que atuam. Esse grupo de profissionais foi escolhido por acreditarmos que apontariam elementos importantes para a compreensão acerca do tema investigado, bem como por também reconhecerem que as suas experiências, tanto com a docência quanto com o trabalho pedagógico que desenvolvem junto aos professores, podem indicar aspectos relevantes sobre o conhecimento de grandezas e medidas que vem orientando a prática pedagógica nas escolas públicas do Estado no Ciclo de Alfabetização³.

Instrumento

O instrumento apresentava um extrato de relato de experiência extraído do caderno de estudos do PNAIC com a temática Grandezas e Medidas (Vol. 6). O referido relato é uma aula de uma professora da rede pública de Moreno-PE⁴, cujo enfoque foi o trabalho com massa e capacidade. Na pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica, buscamos extrair a partir das questões aplicadas após o extrato de relato, informações que nos permitissem realizar a análise das respostas dos orientadores de estudo e categorizá-las quanto ao conhecimento específico do conteúdo e ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Entretanto, neste artigo, em função do limite de

³ Conforme decisão do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) da UFPE, as pesquisas desenvolvidas em conformidade com os objetivos do programa não precisam de aprovação de Comitê de Ética para serem realizadas. Tal decisão se baseia no histórico das pesquisas acadêmicas no Centro de Educação da UFPE, bem como nas especificidades dos objetos de estudo que estão no escopo de atuação dos seus pesquisadores.

⁴ Estes relatos também foram apresentados no Salto para o Futuro, um programa da TV Escola, exibido no ano de 2014. O link para o acesso é: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=7128>.

páginas, apresentamos exclusivamente resultados referentes ao conhecimento específico do conteúdo (SHULMAN, 1986), sobre o ensino de grandezas e medidas e especificamente de massa e capacidade no Ciclo de Alfabetização.

Destacamos que a formação dos Orientadores de Estudos envolvia Linguagem e Matemática, portanto, na questão 1, quando perguntado qual seria o objetivo da aula ou quais os conceitos matemáticos nela envolvidos, uma resposta esperada seria que os sujeitos se referissem também a objetivos de linguagem em primeiro plano. Também é importante destacar que no relato as grandezas e medidas são exploradas em contextos significativos socialmente. No extrato do relato apresentado abaixo, também era esperado que fizessem referência a conteúdos de ciências por abordar alimentação saudável e geografia, relacionada aos modos de produção.

Relato de Experiência

Esse texto é um extrato do relato de uma aula de matemática para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental numa escola pública pernambucana. A professora da sala relata:

A aula abordou análise e execução de uma receita culinária, escolhida a partir de critérios relacionados aos conteúdos matemáticos que deveriam ser explorados na aula e também das características de uma alimentação saudável, tema também explorado na intervenção realizada. Além de saudável, a receita parecia ser bem gostosa. Apesar de a cidade pernambucana ser conhecida pela produção de cana de açúcar e presença de engenhos, na receita alguns ingredientes não faziam parte do cardápio dos alunos, tais como: açúcar mascavo; farinha de trigo integral. Por isso, como atividade prévia foi realizada uma pesquisa de preços; que gerou a construção de tabela para comparação os preços dos produtos integrais e dos não integrais; reflexão sobre a diferença, incluindo forma de produção, origem etc. Bem como o estudo dos nutrientes contidos nos produtos integrais.

Quadro 2- Relato de Experiência.

RECEITA CULINÁRIA EXPLORADA NA AULA

TORTA INTEGRAL DE BANANA

INGREDIENTES:

- 2 xícaras de aveia em flocos
- 2 xícaras de farinha de trigo integral
- 1 1/2 xícara de açúcar mascavo
- 3/4 de xícara de óleo
- 1 copo (250ml) de leite
- 2 ovos
- 2 colheres açúcar mascavo
- Canela a gosto (opcional)
- Bananas cortadas

MODO DE FAZER

1. Em uma vasilha misture a aveia, farinha de trigo integral, açúcar (1 e 1/2 xícaras) e o óleo, mexa até formar uma farofa
2. Unte uma forma e faça camadas de farofa, banana e polvilhe sobre as bananas canela a gosto, faça as camadas até acabar os ingredientes e terminando com a farofa
3. No liquidificador bata o leite, os ovos e as 2 colheres de açúcar, coloque sobre toda a farofa
4. Leve para assar por aproximadamente 50 minutos ou até que fique bem douradinho

Para execução da receita, foi organizado em sala de aula um ambiente que lembrava uma cozinha. Foram expostos, além dos ingredientes da receita, instrumentos de medida utilizados na culinária, como copo graduado, balança, xícaras, colheres, copos de vários tamanhos etc. Além disso, os alunos usaram toucas higiênicas e aventais e após uma reflexão sobre a importância de lavar as mãos antes de manusear os alimentos, foi feita uma leitura coletiva dos ingredientes necessários para fazer o bolo, explorando o gênero textual instrucional – receita culinária, exposta num cartaz visível para todos. Os alunos também foram questionados sobre quem já ajudou a fazer bolo em casa, como era essa participação etc. e também sobre o que pode acontecer se a gente errar a quantidade dos produtos na realização de uma receita.

Depois da leitura coletiva e interpretação da receita, explorando os conteúdos e objetivos matemáticos planejados pela professora, as crianças participaram do processo de medição e mistura dos ingredientes. Importante destacar que, nessa atividade, a reflexão sobre a receita foi tão importante quanto à execução e a degustação.

Fonte: Albuquerque (2016) baseado no Caderno de Formação do PNAIC (Vol. 6).

Após a leitura do relato, foram propostas três questões ao OE, cada uma delas pensada em função das categorias de conhecimento de Shulman, conforme descrito a seguir:

QUESTÃO 1: Qual poderia ser o objetivo desta aula?

RESPOSTA ESPERADA: O objetivo principal da aula foi abordar as grandezas massa e capacidade, explorando a reflexão sobre unidades, estimativa, medida, comparação, bem como a relação adequada da grandeza ao objeto a ser medido.

As relações errôneas que podem ser estabelecidas entre massa e capacidade. Unidades de medidas não convencionais como xícara, colher etc. presentes na receita culinária.

CATEGORIA DE CONHECIMENTO: Conhecimento específico do conteúdo.

QUESTÃO 2: Quais conteúdos de matemática a professora explorou nesta aula?

RESPOSTA ESPERADA: Elementos da primeira resposta.

CATEGORIA DE CONHECIMENTO: Conhecimento específico do conteúdo.

Para a análise que apresentamos neste texto, foram selecionados 30 protocolos respondidos por profissionais que possuem pós-graduação em nível de especialização ou mestrado, tentando priorizar áreas ligadas diretamente ao ensino em geral e ao ensino da Matemática. Além deles, buscamos selecionar, por meio do perfil profissional, sujeitos que já lecionaram no Ciclo de Alfabetização por 5 anos ou mais. Utilizamos as nomenclaturas E1 (Extrato 1), E2 (Extrato 2), E3 (Extrato 3) e assim por diante, referentes ao relato de experiência da receita culinária.

Análise dos Dados

Para análise dos dados, consideramos conhecimento específico do conteúdo quando o sujeito cita claramente conteúdos matemáticos implícitos no relato; quando diz sobre os objetivos e também no modo como trata estes conteúdos.

O Conhecimento Específico do Conteúdo dos OE sobre Grandezas e Medidas

De uma maneira geral, em suas respostas, a maior parte dos sujeitos fez referência direta ao campo das grandezas e medidas, campo matemático em foco nos relatos de experiências utilizados como instrumento de coleta de dados. Por isso, de modo global, analisamos inicialmente conhecimentos específicos do conteúdo sobre grandezas e medidas, evidenciados nas respostas dos sujeitos.

Dentre eles, destacamos que os OE demonstraram conhecimento sobre diversos conteúdos que integram o ensino do campo das grandezas e medidas no Ciclo de Alfabetização, sobre os usos sociais das grandezas e medidas no cotidiano, pois indicam um entendimento que vai além do campo estudado e conforme, Shulman (1986), isto caracteriza um conhecimento específico do que está sendo trabalhado; sobre a possibilidade de integrar a Matemática e os conteúdos de grandezas e medidas com outras áreas e conteúdos de ensino. De acordo com o que diz Shulman (1986) sobre o conhecimento específico do conteúdo e Ball, Thames e Phelps (2008) sobre o conhecimento especializado do conteúdo, é necessário também que os professores tenham a compreensão não apenas da disciplina

ensinada como também das possibilidades da relação desta com outras disciplinas e áreas de conhecimentos; da relação e articulação entre conteúdos do campo de grandezas e medidas com outros conteúdos da Matemática, o que nos leva a concluir que reconhecem as possibilidades diversas que o trabalho com grandezas e medidas pode proporcionar em sala de aula. Esses conhecimentos específicos identificados nos permitem perceber que existe conhecimento e acesso por parte dos OE ao que atualmente já é proposto para o ensino da Matemática e do campo das grandezas e medidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conhecimento Específico do Conteúdo dos OE sobre Massa e Capacidade

Nessa análise nosso objetivo foi o de obter repostas que exibissem elementos próprios das características apresentadas por Shulman (1987) do conhecimento específico do conteúdo sobre as grandezas massa e capacidade ou que ao menos se aproximassem delas. Os extratos abaixo ilustram repostas à questão “quais os objetivos da aula?” que se distanciam do esperado, mas apontam possibilidades plausíveis, uma vez que a formação que os OE estavam participando envolvia também a área de Linguagem. Eles poderiam ser objetivos para a atividade, não fosse a ênfase que é dada à Matemática no enunciado do questionamento. Citamos os seguintes exemplos de repostas:

E1-1: Tornar possível a aprendizagem sobre tratamento de informação a partir de pesquisas e construção de tabelas;

E1-7: Identificar o tipo de gênero textual, reconhecer alimentos saudáveis; Já os extratos a seguir ilustram repostas que se aproximam das repostas esperadas:

E1-10: Identificar os tipos de instrumentos utilizados para medir massa.;

E1-12: Identificar as medidas utilizadas;

E1-29: Identificar objetos convencionais e não convencionais utilizados para medir.

As aproximações indicam que conceitos básicos do conteúdo específico massa e capacidade fazem parte do corpo de conhecimentos de parte dos OE do Pacto-PE, e conforme Shulman (1986), isto pode contribuir para uma maior profundidade no domínio da disciplina lecionada. Com base no que propõem, por exemplo, os PCPE (2012) para o trabalho com medidas de massa e capacidade, verificamos que apenas sete repostas evidenciaram conhecimentos que tratam da necessidade de que no trabalho com medidas de massa e capacidade sejam realizadas atividades com estimativas e de explorar comparações e a relação adequada entre a grandeza e o objeto a ser medido.

Esses conhecimentos revelaram que os OE que apresentaram tais respostas reconhecem que o trabalho com estimativas e comparações de grandezas contribui para o estudo das medidas de massa e capacidade, como afirmam Lima e Bellemain (2010). Contudo, apenas em sete sujeitos que responderam o extrato 1 isto ficou evidenciado, levando-nos a acreditar que falta ainda ao grupo de OE a compreensão acerca do que compõe o conteúdo a ser ensinado e que está diretamente relacionado ao mesmo. Os dados também indicam que no grupo de OE, quatro explicitaram conhecimento específico sobre a existência de unidades de medidas convencionais e não convencionais de massa e capacidade e que estas devem ser trabalhadas no Ciclo de Alfabetização.

Shulman (2005) alerta para o fato de que, tanto o domínio de um conhecimento específico do conteúdo, quanto a ausência dele, pode interferir ou afetar a forma como o professor utiliza ou critica o livro didático, como ele seleciona seus materiais, como estrutura suas disciplinas e aulas. Também acreditamos que assim ocorra com o trabalho dos profissionais que atuam como orientadores de estudo. Algumas respostas em que identificamos o conhecimento sobre as unidades de medidas convencionais e não convencionais são:

E1- 2: [...] Utilizar as medidas convencionais e não convencionais;

E1-24: [...] Reconhecer medidas de capacidade não convencionais, relacionando-as com as convencionais;

E1-30: [...] Reconhecer o copo, a xícara, a colher como medidas não convencionais.

Outro conhecimento identificado em três OE apenas foi a noção de que a leitura e interpretação de números fracionários devem ser introduzidas desde o Ciclo de Alfabetização ao se trabalhar medidas de massa e capacidade. Por exemplo:

E1-24: [...] Comparando as frações: Todo = 1 xícara, metade = meia xícara; $\frac{1}{2}$ = 1 parte do todo; 3 partes do todo $\frac{3}{4}$;

E1-28: [...] Noção de fração;

E1-30: Reconhecer fração (1 inteiro e $\frac{1}{2}$) [...].

A utilização adequada dos diversos instrumentos de medidas convencionais e não convencionais para medir massa e capacidade foi um conhecimento também evidenciado em respostas de OE, indicando domínio sobre a disciplina e sobre o que está sendo nela trabalhado, caracterizando-se como um conhecimento específico do conteúdo. Mais uma vez constatamos que apenas uma pequena parte dos sujeitos explicitou um conhecimento importante no trabalho com massa e capacidade, como é o caso do que trata dos instrumentos de medidas.

Também identificamos nas respostas dos sujeitos conhecimentos equivocados. Um desses conhecimentos específicos equivocados é o que faz referência às relações e conceitos errôneos entre massa e capacidade, massa e volume, volume e capacidade. Alguns sujeitos evidenciaram não compreender que ‘volume e massa’, ‘massa e capacidade’ e ‘capacidade e volume’ são grandezas distintas e que ‘capacidade’ e ‘massa’ são ‘grandezas’ e não ‘medidas’, como ilustrado a seguir:

E1-1: [...] Medidas e volumes;

E1-12: [...] Mostrar através de cartaz a medida utilizada e o padrão de volume [...];

E1-15: [...] volume e massa; capacidade.

Outro conhecimento que classificamos como equivocado foi a ênfase nos aspectos numéricos encontrados em diversas respostas, o que pode remeter à ideia de limitação de conhecimento quanto ao conteúdo específico. Eis algumas respostas:

E1-6: Medidas, números e operações (cálculos), grandeza;

E1-12: [...] Realizar a operação de adição de maneira lúdica. [...]; Números naturais [...], Números fracionários / racionais; Adição;

E2-11: [...] Números e operações (situações problemas) [...].

Essas respostas reforçam que o campo dos números e operações ainda prevalece no trabalho docente, limitando as possibilidades de exploração de outras áreas e conteúdos com o campo das grandezas e medidas, conforme propõem documentos orientadores e estudos diversos, como Lima e Bellemain (2010) e Perez (2008). Conforme Shulman (1987) e Ball, Thames e Phelps (2008), o conhecimento específico ou especializado do conteúdo também contempla a conexão com outros conteúdos e disciplinas escolares, e nesta perspectiva, entendemos que os OE do PNAIC/PE revelaram aspectos deste tipo de conhecimento em suas respostas. E mais uma vez, citamos o que dizem Lima e Bellemain (2010) ao ressaltarem a importância da conexão entre o ensino das grandezas e medidas com outras áreas de ensino, disciplinas e conteúdos, além do que dizem os PCN, o PCPE e a proposta do PNAIC.

Vimos, por exemplo, na primeira questão, respostas que apresentaram relação com o que constava no texto do extrato do relato de experiência 1, mas que não citavam nenhum objetivo que fizesse referência às medidas de massa e capacidade e em alguns casos também ao ensino das Grandezas e Medidas, porém, traziam informações sobre conhecimentos de outras áreas, mostrando outras possibilidades de aproveitar o texto que foi apresentado em nosso instrumento. As respostas a seguir exemplificam tais observações:

E1-14: Observar as características de uma alimentação saudável; Analisar a diferença de preço entre um alimento e outro; Organizar uma receita de forma a aumentar ou diminuir os ingredientes;

E1-18: Identificar os valores calóricos de cada alimento; Construção de gráficos e tabelas; Gênero textual (receita); Identificar alimentos regionais/e outras regiões.

Também visualizamos esse tipo de resposta na questão que trata dos conteúdos matemáticos que foram explorados na aula do relato do extrato 1, em que era até evidenciado um amplo conhecimento em relação a conteúdos de outras áreas de ensino e da própria Matemática, mas, não diretamente quanto às Grandezas e Medidas e às medidas de massa e capacidade como na seguinte resposta:

E1-18: Produtos integrais e não integral; Alimentação saudável; Construção de tabela; Comparação; Nutrientes; Fração.

A resposta acima necessariamente não desperta preocupação pelo fato de terem sido elencados conteúdos de outras disciplinas quando foram solicitados os conteúdos matemáticos, mas porque no relato da experiência com a receita culinária existem diversos elementos que remetem diretamente aos conteúdos de grandezas e medidas que não foram percebidos por muitos sujeitos, pois, de acordo com Shulman (1986), o professor deve compreender a disciplina que vai ensinar e ter domínio sobre ela. A análise permitiu identificar respostas que se aproximam completamente da resposta esperada; respostas que se distanciam, mas apresentam elementos previstos *a priori*, e respostas que se distanciam completamente, aos quais caracterizamos como conhecimentos não esperados, que se mostraram muito importantes em nossas análises e que optamos por tratá-los como conhecimentos equivocados.

Considerações Finais

Entendemos que ao desenvolver a função de formador dos professores do Ciclo de Alfabetização, o orientador de estudos também deva possuir conhecimentos específicos do conteúdo. No caso dos OE, compreendemos que um nível de conhecimento específico mais aprofundado poderá contribuir para sua atuação na formação de professores alfabetizadores e suas práticas pedagógicas, intermediando dúvidas, incompreensões e ampliando saberes, uma vez que poderá identificar nas compreensões ou incompreensões dos docentes quais os aspectos que podem contribuir ou não para a condução do ensino da Matemática numa perspectiva do letramento e em acordo ao que é esperado nas

propostas curriculares que regem o trabalho pedagógico nas escolas sobre grandezas e medidas. Os dados apontam que, apesar de não termos identificado nas respostas de todos os OE os mesmos conhecimentos específicos, parte deles possui conhecimento não apenas da matéria a ser ensinada, mas também do que as compõem, como os conteúdos e conceitos envolvidos.

Tomando como base o domínio do conhecimento do conteúdo especializado de Ball, Thames e Phelps (2008), no ensino de determinado conteúdo, os professores devem apresentar ideias matemáticas que se relacionem, neste sentido, damos como exemplo, o trabalho com estimativas que também deve estar envolvido no ensino das medidas de massa e capacidade; reconhecer o que está envolvido no uso de uma representação específica, é o caso das unidades convencionais e não convencionais de medidas; estabelecer conexões entre temas já abordados e futuros, números fracionários, por exemplo; explicar objetivos e propósitos matemáticos para os pais e avaliar e adaptar o conteúdo matemático dos livros didáticos quando necessário. Enfim, eles precisam entender diferentes interpretações do que está sendo ensinado/estudado e, para isto, acreditamos que o domínio do conhecimento específico do conteúdo seja fundamental em sua base de conhecimento para um ensino de qualidade.

Embora este estudo tenha como foco um tema específico dentro do campo das Grandezas e Medidas, os dados analisados alimentam uma reflexão mais ampla sobre conhecimentos necessários aos docentes para desempenhar seu ofício de professor. Há limitações e lacunas que precisam ser problematizadas no processo de formação inicial e também de formação continuada destes profissionais, tais como as referentes às confusões conceituais e ao domínio dos conteúdos e conceitos a eles relacionados.

Referências

- BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content Knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, New York, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, MEC/SEF. Brasília, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Grandezas e Medidas**. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- CAVALCANTI, R. F. G. **Grandezas e Medidas na Educação Infantil**. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

CURI, E.; PIRES, C. M. C. Pesquisas sobre a formação do professor que ensina matemática por grupos de pesquisa de instituições paulistanas. **Educ. Mat. Pesquisa**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 151-189, 2008.

LIMA, P. F.; BELLEMAIN, P. M. B. Ministério da Educação. **Coleção Explorando o ensino, grandezas e medidas**. Secretaria de Educação Básica, Capítulo 8, v. 17. 248 p. Matemática. Ensino fundamental. Brasília, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem e docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista da Educação UFSM**, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em: 30 jun. 2016.

OLIVEIRA, G. R. F. **Investigação do papel das grandezas físicas na construção do conceito de volume**. 2007. 169f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

PEREZ, M. **Grandezas e medidas: representações sociais de professores do Ensino fundamental**. 2008. 202f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: parâmetros curriculares de matemática para o ensino fundamental e médio. Secretaria Estadual de Educação/PE, 2012.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Saber (e) Educar**, v. 12, n. 34. p. 94-103, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.

SILVA, C. C. R. **Construção de conceitos de grandezas e medidas nos anos iniciais: comprimento, massa e capacidade**. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in the teaching. **Educational Researcher**, [s.l.], 1986.

_____. Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~re-cfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

Recebido em 19/11/2016.

Aprovado em 14/03/2017.

OS CAMINHOS DE UMA EDUCADORA

MARIA EUGÊNIA CASTANHO¹

“Trago dentro do meu coração, como num cofre que se não pode fechar de cheio. Todos os lugares onde estive, todos os portos a que cheguei, todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias, ou de tombadilhos, sonhando. E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero”

(Fernando Pessoa)

“Só uma relação viva e responsável com o passado (história) e com o futuro (utopia) nos torna solidários com o destino da humanidade”

(Paolo Nosella)

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende”

(Guimarães Rosa)

RESUMO: A abordagem é histórica: história da formação pessoal. O texto apresenta os caminhos percorridos como educadora no campo da educação superior, especialmente na área da metodologia do ensino, no período compreendido entre a segunda metade do século XX até os dias atuais. Apresenta as principais influências teóricas em sua atuação, especialmente no trabalho em sala de aula. Por meio de estudos, pesquisas e encontros com professores universitários o caminho desembocou no trabalho com docentes do ensino superior sobre sua formação. As conclusões apontam dificuldades e perspectivas no campo da docência universitária.

Palavras-chave: Formação docente. Educação superior. Metodologia do ensino. Prática docente.

THE PATHS OF AN EDUCATOR

ABSTRACT: The approach is historical: history of personal academic education. The text presents the paths that I travelled as an educator in the field of higher education, especially in teaching methodology, in the period from the second half of the 20th century until present. It presents the main theoretical influences in performance, especially related to work in the classroom. Through research, meetings and interviews with high education professors the path led to an in depth study of the professors' academic and

¹ Doutora em Educação. Pesquisadora Produtividade do CNPq. E-mail: meu.castanho@gmail.com.

on the job background. The conclusions pointed out difficulties and prospects in the field of university teaching.

Keywords: Teacher development. Higher education. Education methodology. Teaching practice.

LOS CAMINOS DE UNA EDUCADORA

RESUMEN: El enfoque es histórico: historia de la formación personal. El texto presenta los caminos recorridos como educadora en el campo de la educación superior, especialmente en el área de metodología de la enseñanza, en el período de la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Presenta los principales teóricos que influyeron en su rendimiento, especialmente en el trabajo en el aula. A través de estudios, investigaciones y reuniones con académicos se llegó a un trabajo con profesores de educación superior acerca de su formación. Las conclusiones señalaron las dificultades y las perspectivas en el campo de la docencia universitaria.

Palabras claves: Formación del profesorado. Educación superior. Metodología de Ensino. Práctica docente.

Introdução

Após tempo prolongado de trabalho na área da Educação, escrevo sobre minha trajetória, sempre marcada por um interesse profundo na formação dos seres humanos com quem convivi em situação pedagógica. Professora há várias décadas, tenho tido o privilégio de participar de todo o processo de reflexão e ação que tem reformulado a educação brasileira. Nessa caminhada fui aprendendo por conta e risco próprios, mas não sozinha, pois toda fala é abstraída de um diálogo.

Sempre tive e continuo tendo o sentimento de trabalhar com vistas a uma sociedade mais democrática, já que nossa história mostra que tivemos uma república com democracia bastante restrita (1889-1930), depois o período liberal varguista (1930-1937), sucedido pela modernização autoritária do Estado Novo (1937-1945), pela restauração liberal de caráter populista (1945-1964), seguida pelo Golpe Militar que resultou numa ditadura de 21 anos (1964-1985), como ocorreu com outros países da América Latina. Hoje há uma clara desconstrução da política, ensejando a fragilização da estrutura democrática. É nesse contexto geral do país que passo a tratar de minha experiência basicamente ocorrida na educação superior, motivo pelo qual me deterei mais nos tempos vividos nessa área acadêmica.

Origem e Formação

Minha formação se deu toda em Campinas - SP, cidade para a qual vim poucos meses após

ter nascido em Itajubá - MG. Meu curso primário (hoje, séries iniciais do ensino fundamental), ocorrido de 1953 a 1956, dos 6 aos 10 anos de idade, foi desenvolvido numa escola municipal em Campinas, chamada Grupo Escolar “Corrêa de Melo”. Localizava-se em frente ao Mercado Municipal, em todo um quarteirão bonito, gramado, com um prédio majestoso onde ficavam as salas de aula e que foi posteriormente demolido para tornar-se um terminal de ônibus. A mesma docente acompanhava a turma nos 4 anos do curso primário. A minha foi a professora Teresa de Angelis, que me iniciou com a maior competência nos ensinamentos desse período. A base por ela dada foi muito importante para os estudos seguintes. Os quatro anos de ginásio (séries finais do ensino fundamental), de 1957 a 1960, foram cursados numa escola particular de Campinas, já extinta, chamada Colégio Campineiro, criada pelo Professor Messias Gonçalves Teixeira.

Tendo estudado na antiga Escola Normal de Campinas (Instituto de Educação “Carlos Gomes”), onde me formei professora primária aos 17 anos, ali tive uma inesquecível professora da disciplina Metodologia e Prática de Ensino que formou a mim e a minha turma com grande competência técnica: Professora Judith Silveira Belo Stucchi, viva no ano de 2016, aos 92 anos de idade. O que ela me ensinou foi a base segura de tudo quanto veio depois, destacando-se a compreensão profunda do que é dar aula, do que é o ensino, do que é a aprendizagem. Fala-se tanto em competência técnica, mas não é simples nem fácil exercê-la com a maestria com a qual Dona Judith a exercia e com a qual nos formou. Nesse curso, minha primeira aula, aos 15 anos, para crianças de 10 anos de idade, foi o grande marco de minha paixão pela docência.

Por que o nome de Escola Normal? Cheguei – vejam só – à Revolução Francesa. O clérigo republicano Joseph Lakanal, em 26 de junho de 1793, exatos três dias após votada a nova Constituição, levou ao Comitê de Instrução Pública da Assembleia o projeto para a fundação das escolas normais (NOGUEIRA, 1938). Qual o porquê deste nome? Com o vocábulo normal, do latim **norma**, regra, Lakanal caracterizava as escolas que deviam ser o tipo, o modelo das demais que se edificassem em outros departamentos da França. De nada adiantava ensinar alunos sem elevar o nível dos mestres.

Depois veio o curso de Pedagogia (de 1964 a 1967) na PUC-Campinas. No início de meu primeiro ano de Pedagogia ocorreu o Golpe Militar no país. Eu não tinha consciência do que isso significava. Comecei a frequentar o Centro Acadêmico e também me tornei membro da Juventude Universitária Católica (JUC), onde fui entendendo aos poucos a situação política do país. No final do curso, em 1967, eu já compreendia os desdobramentos da situação e consequentes prejuízos sociais, muito mais

pela convivência com colegas no Centro Acadêmico e na JUC, já que os professores não se manifestavam sobre o contexto nacional.

Recém-formada, em 1968, ia lecionar e coordenar o Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia de Uberlândia -- MG, hoje fazendo parte da Universidade Federal de Uberlândia. A diretora do Curso era Madre Ilar, uma educada e inteligente freira que havia estudado Pedagogia na então Universidade Católica de Campinas, anos antes. Desisti por ter sido ao mesmo tempo selecionada para Orientadora Pedagógica no Ginásio Vocacional de Rio Claro - SP, ligado ao Serviço do Ensino Vocacional no âmbito público estadual. O trabalho no "Vocacional", durante todo o ano de 1968, foi altamente positivo para meu crescimento profissional, além de se dar num serviço considerado por consagrados educadores como de qualidade ímpar no ensino público no Estado de São Paulo e possivelmente no Brasil. Muitas publicações sobre a história desse ensino são disponíveis, destacando-se um livro organizado por Esméria Rovai, intitulado Ensino Vocacional: uma pedagogia atual, da editora Cortez, publicado em 2005.

Nesse mesmo ano de 1968, comecei a trabalhar na PUC-Campinas. Em dezembro houve o endurecimento do regime ditatorial com a edição do Ato Institucional n. 5, que reprimiu fortemente o pouco que se tinha de liberdade, com prisões e perda total de direitos de toda a população. Um clima de muita apreensão com a situação passou a ser instaurado na instituição.

Monsenhor Emílio José Salim, fundador e reitor da instituição, embora fosse uma pessoa de pensamento conservador, sempre defendeu a autonomia da instituição e nunca permitiu que a polícia entrasse no "Pátio dos Leões" da universidade, local de convivência e reunião dos estudantes. Monse-nhor Salim sempre exerceu a reitoria sem vice-reitor. No entanto, pouco tempo antes de sua morte nomeou o promotor e professor da Faculdade de Direito Benedito José Barreto Fonseca como vice-reitor. Barreto acabou assumindo a reitoria e foi considerado "reitor do regime", cumprindo fielmente tudo o que lhe era solicitado pelo poder militar.

A situação política caracterizada por uma ditadura rigorosa se capilarizou por toda a vida do país, atingindo tudo e todos. O clima na PUC-Campinas tornou-se tão persecutório que culminou com um pedido coletivo de demissão de 49 professores em agosto de 1969. Só havia o campus central na Rua Marechal Deodoro, em Campinas - SP. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras abrigava praticamente todos os cursos que ficaram sem seus professores.

Muitos, como foi o meu caso, foram trabalhar em faculdades que estavam começando na região. Fui para a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), onde trabalhei durante 10 anos.

Como o Curso de Pedagogia na minha época dava direito a lecionar Matemática nas séries do que se denominava ginásio (atuais séries finais do ensino fundamental), lecionei também a disciplina no Ginásio Estadual “Barão Geraldo de Rezende”, no distrito de Barão Geraldo, em Campinas. Consegui ensinar vários alunos que tomaram gosto pela disciplina manifestando desejo de fazer o Curso de Matemática. Saí-me bem graças à Matemática que aprendera no curso ginasial com um professor inesquecível pela competência profissional, já que no Curso de Pedagogia havia apenas um ano de uma disciplina chamada Complementos de Matemática, com um professor que pouco ensinava.

Com a abertura política que preparava o fim da ditadura, que terminaria três anos depois, as instituições começaram a democratizar-se e, prestando concurso, voltei a trabalhar na PUC-Campinas em 1982. Nesse mesmo ano estava defendendo minha dissertação de mestrado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com o tema Arte-educação e intelectualidade da arte. Na sequência cursei ali o doutorado, defendendo a tese intitulada *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Em 1989.

Cursar mestrado e doutorado na UNICAMP ajudou-me a fazer as ligações necessárias entre competência técnica e compromissos maiores com a educação e a sociedade. Inúmeros professores foram fundamentais. Autores em profusão eram lidos e discutidos. Aprofundei minha base na teoria psicológica com praticamente toda a obra de Jean Piaget, Lev S. Vigotski e Jerome Bruner. Marcaram-me profundamente ampliando minha visão de mundo e ensinando-me a ter visão estrutural dos problemas da sociedade: Harry Braverman (*Trabalho e capital monopolista*), István Mészáros (*O desafio e o fardo do tempo histórico*), Georges Snyders (especialmente, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?*), Erich Fromm et al. (*Humanismo socialista*), Pierre Francastel (*A realidade figurativa*), Pierre Bourdieu (*Lições da aula*), Carlos B. Martins (*Ensino pago: um retrato sem retoques*), Viviane e Gilbert Landsheere (*Definir os objetivos da educação*) entre outros tantos. Uma parte pode ser observada nas referências ao final do presente texto.

Nesses estudos muitas ideias tornaram-se bastante importantes orientando-me nas pesquisas que se sucederam. Destaco, por exemplo, algumas que foram como sementes para a busca curiosa da verdade, essa coisa perigosa.

Mészáros (2007), intelectual no campo da filosofia e da política, erudito nas artes e na literatura, com argumentações apoiadas em fatos concretos da história dos homens, trata da necessidade de disposição para superar a distância que separa nossa existência regulada pelos princípios políticos da igualdade formal de uma existência humana verdadeira e fundada na igualdade substantiva. Uso

uma afirmação de Francastel (1973, p. 126): “Meu objetivo é justamente mostrar aqui, por um lado a importância dos “encontros” entre disciplinas até agora consideradas como inteiramente separadas e provar, especialmente, que a análise plástica é uma chave importante para a compreensão de toda uma época”.

E há mais de um século, Durkheim (1995) mostrou a importância da função principal do estudo da história, dizendo que em primeiro lugar o estudo do passado fundamentou a teoria da educação, porque estudando o passado de forma cuidadosa podemos prever o futuro e compreender o presente. Cada vez mais vejo a importância indispensável do estudo histórico em toda e qualquer área, assunto, tema de pesquisa. Só a História nos dá a base segura para compreender o movimento social e atuar conseqüentemente.

A Base Teórica sobre Ensino e sobre Aprendizagem

Comecei meu trabalho docente no ensino superior lecionando a disciplina Didática, que foi para mim um grande desafio. Foi um longo caminho pontuado por muito estudo e reflexão sobre a prática, principalmente com a pós-graduação *stricto sensu* na Unicamp. Nessa empreitada entrei em contato com muitos autores e experiências. Sempre tive a forte convicção da necessidade de competência técnica para um compromisso de âmbito maior, pensando numa sociedade realmente democrática e justa. E sempre tive como horizonte trabalhar visando formar professores que crescessem pessoal e profissionalmente, com consciência da importância de desenvolver nos alunos posturas criativas, éticas, maduras, democráticas, coerentes.

Tendo começado a docência pelo ensino de Didática, retomei o estudo sobre Comênio, nascido em 28 de março de 1592, originário da Morávia, atualmente território da República Checa. Em 1657, sua *Didáctica Magna* (1985) foi publicada. Há 339 anos atrás, no contexto geral da época (meados do século XVII), esse educador, considerado o fundador da didática, já apregoava as principais ideias das bandeiras atuais dos educadores. Seu objetivo foi mostrar, por meio de muitos escritos, como é possível “ensinar tudo a todos”. Escreveu ele em 1657:

Se, portanto, queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes, e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas e façamo-las florescer, a fim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens, e viveiros eclesiásticos, políticos e económicos. Assim, facilmente atingiremos o nosso objetivo; doutro modo, nunca o atingiremos (COMÊNIO, 1985, p. 33, grifos meus).

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

Propôs ele os mesmos conteúdos nos diferentes níveis, porque correspondiam a necessidades permanentes. Diferiam no modo como eram reestruturados ou reelaborados. Tratava-se, segundo ele, de aprender as mesmas coisas, de maneira diversa: isto coincidia com a proposta de Bruner (1999), três séculos depois, do currículo em espiral e remetia à descoberta de Piaget (1978) sobre funções intelectuais constantes e estruturas variáveis em todo ser humano.

Ensinar as coisas e o discurso era uma das ideias pedagógicas centrais de Comênio. Ele fundamentava a importância de começar a partir das coisas, que eram objeto da inteligência e do discurso. E, no entanto, essa continuava sendo ainda uma das questões mais graves do ensino.

Ensinar envolveu estudar profundamente as várias ciências ligadas à educação. Em Psicologia minha opção foi na linha de autores que viam a questão educativa de forma interdisciplinar. Detive-me, como consequência de estudos básicos, principalmente em aprofundar as obras de Jean Piaget, L. S. Vigotski, Jerome Bruner e David Ausubel.

Bruner (1991), em instigante estudo, apontou o risco de a Psicologia perder a coesão necessária para poder fazer um intercâmbio interno que justificasse a divisão do trabalho entre suas partes. No entanto, os grandes temas e interrogações continuavam vivos. Por exemplo, os psicólogos mais recentes são tributários do passado: Chomsky reconhecia sua dívida com Descartes; Piaget com Kant; Vigotski com Hegel e Marx. O objetivo principal atual é a natureza da construção do significado, sua conformação cultural e o papel essencial que desempenha na ação humana. Deve-se, segundo Bruner, tentar compreender como o homem pensa o seu mundo, o de seus semelhantes e o de si próprio.

Para esse tipo de abordagem convergem as posições de Vigotski, elaboradas com antecedência histórica de décadas em relação aos teóricos posteriores. Na década de 1960, Bruner não percebia que o autor já apontava para a emergência de um novo paradigma na área. Prefaciando a publicação, revelava sua admiração pelo autor russo, porém manifestava incompreensão sobre como articular

suas posições científicas com as daquele autor. Só na década de 1990 é que alargou sua compreensão sobre o paradigma emergente, não deixando de resgatar a importância de pesquisas anteriores. Em uma publicação do ano 2000 ele declarava com todas as letras:

Mantenho firmemente os pontos de vista expressos na minha obra anterior [The process of education, 1960, Toward a theory of instruction, 1966, The relevance of education, 1971], sobre o ensino de uma matéria: a importância de dar ao discente um sentido da estrutura gerativa de uma disciplina, o valor de um “currículo em espiral”, o papel fulcral da descoberta autoproduzida na aprendizagem de uma matéria, e por aí adiante (BRUNER, 2000, p. 65).

A psicologia cognitiva no campo do ensino e da aprendizagem é interacionista porque, ao analisar a construção dos processos mentais, reconhece ser indispensável considerar-se o sujeito e o objeto, as características pessoais e o papel da cultura, a construção da subjetividade em permanente troca com o meio, principalmente cultural.

Bruner, 17 anos mais jovem que Piaget, responsável pelo *new look* nos estudos sobre a percepção, criou o conceito de currículo em espiral (atendimento à estrutura básica da matéria, selecionando e organizando as ideias fundamentais). Quanto mais fundamental (estrutural) for a ideia aprendida, maior será a amplitude da aplicação. A volta constante, o reexame das mesmas ideias em profundidade, garante a forma de uma espiral (BRUNER, 1999).

Ausubel (1980), cognitivista norte-americano, em um livro de 625 páginas intitulado Psicologia Educacional, assim resume sua posição: “Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece. Descubra o que ele já sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (p. 1). Isso parece simples, mas a observação do que ocorre na prática pedagógica revela que é bastante complexo e exige especial competência docente.

Geralmente se discute sobre importância de desenvolver processos mentais mas o que acontece nas salas de aula são atividades que não levam à consecução de tais objetivos. Influenciados pela distorção tecnicista ocorrida no campo da educação, muitos professores rejeitaram tudo o que parecia ligado à tendência.

Reverendo Concepções, Fazendo Opções

Quantidade incomensurável de textos de autores os mais variados procura ora aproximar

ora separar profundamente as concepções de Piaget e Vigotski. Apresento a seguir minha posição sobre a questão uma vez que minha práxis é tributária de conceitos de tais autores.

Piaget (1977) gravou um filme resumindo suas ideias, concretizando um antigo desejo de esclarecer do modo mais claro possível os equívocos de que sua teoria foi alvo. Deixa claro que não é um empirista ou inatista (os conhecimentos não são pré-formados no objeto ou no sujeito). Por essa razão declarou-se interacionista considerando que acontece autorregulação, isto é, construção e reconstrução.

Piaget trabalhou 50 anos com isso, tendo feito duas principais e impressionantes descobertas. A primeira é a de que crianças de uma mesma idade dão sempre respostas iguais. A segunda é a de que ocorre sempre a mesma ordem de sucessão nas respostas dadas, isto é, os níveis são sequenciais. As idades em que ocorrem esses níveis variam, quer se trate de sujeitos da África, da Ásia, índios da América do Norte etc. Resultados similares foram encontrados, por exemplo, entre sujeitos de Tererã e de Genebra. Analfabetos das montanhas ou do campo apresentaram respostas “atrasadas” mais ou menos em três anos.

Dado que o conhecimento é construído pela ação do sujeito sobre o objeto, resta apontar que Piaget não realizou uma teoria sobre o meio, a cultura, o outro polo. Vigotski, psicólogo russo, também interacionista, lançou instigantes questões sobre o papel do objeto (a cultura) na formação do sujeito (da subjetividade).

A grande contribuição de Vigotski (1979) é a explicitação dos processos pelos quais o desenvolvimento é socialmente constituído. Isso é feito a partir de dois conceitos básicos: internalização e desenvolvimento proximal. O funcionamento no plano intersubjetivo cria o funcionamento individual. O plano interno não consiste de reprodução das ações no plano externo. O plano intrassubjetivo da ação é formado pela internalização de capacidades originadas no plano intersubjetivo. O plano intersubjetivo não é o plano do outro, mas sim o plano da relação do sujeito com o outro.

Vigotski (1979) criou o conceito de zona de desenvolvimento proximal: são funções emergentes no sujeito, capacidades apoiadas em recursos auxiliares oferecidos pelos outros. Funções consolidadas refletem o desenvolvimento atingido. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real e o nível potencial. Assim, a boa aprendizagem é aquela que consolida e principalmente cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas. A gênese do conhecimento é social. A presença do outro é constitutiva do conhecimento. Assim, a relação entre sujeito e objeto é socialmente mediada. As funções têm origem nas relações entre as pessoas.

De meu ponto de vista, para a reflexão sobre a prática pedagógica, Bruner, Piaget e Vigotski têm muitas aproximações no interacionismo que defendem, e as distâncias teóricas que neles podem ser apontadas explicam-se pelos contextos culturais bastante diferentes em que viveram e produziram: Estados Unidos e o primado de uma sociedade pragmática; Suíça, uma sociedade liberal na plena acepção do termo; e Rússia, uma sociedade com um projeto social novo e com todos os percalços históricos conhecidos.

Considero que o professor constrói sua prática pessoal integrando, de acordo com toda sua história, as várias contribuições das várias disciplinas, sendo capaz de refletir sobre seu trabalho, observando e avaliando a caminhada e tornando os saberes ensináveis de modo a enriquecer-se e enriquecer seus estudantes. Certamente é no diálogo entre as reflexões psicológicas e sociopolíticas que se pode alcançar uma visão abrangente de todo o processo educacional e, em particular, didático-pedagógico.

Termino esta seção trazendo uma citação que para mim sintetiza um pouco a aproximação que proponho. Nóvoa (1995), respeitado educador português com várias publicações no Brasil, considera que a educação do educador deve se fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina, e afirma:

[...] eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

Meu Quefazer Pedagógico

Exerci inúmeras atividades no ensino superior, mas a mais importante sempre foi a docência, momento mágico de encontro humano. Na verdade, estudante e professor estão no mesmo patamar de protagonismo. Como disse Gusdorf (1987), cada um está exposto ao outro e ninguém pode dizer como terminará a aventura. Isso porque a experiência de ensino e de aprendizagem não é neutra.

Lecionei por 10 anos na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), trabalhando em seguida com muitas turmas de graduação de Pedagogia e demais cursos de licenciatura na PUC-Campinas, a partir de 1982, e no Mestrado em Educação quando passou a existir, isto até 2011. Sendo o momento de deixar a PUC-Campinas passei a atuar, até hoje, a convite, em diversas instituições de ensino superior, com docentes sobre sua formação.

Sempre esteve claro para mim que apenas usar estratégias diferentes para animar a aula não era o caminho, uma vez que, passado o efeito surpresa, tudo voltaria à apatia anterior. O objetivo: provocar reflexões, desenvolver processos mentais, promover o crescimento tanto discente quanto docente. E ainda despertar a vontade política de melhorar a sociedade, sem ingenuidade, preparando-se com competência. Em texto que publiquei por ocasião de minha tese de doutorado (CASTANHO, 1989), defendo que o estrangulamento das práticas atuais que se pretendem críticas se deve à não apropriação, por parte dos alunos, dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Considero que a instauração do diálogo nas práticas cotidianas, usando as técnicas como meios indispensáveis para revolver ideias, concepções e preconceitos, colabora para preparar pessoas genuinamente comprometidas com a busca da verdade.

Usei asserções de Paulo Freire em meu trabalho pedagógico. Sempre mostrou ele que o homem, como um ser histórico e inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. Esclareceu sempre que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco. É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Não há seres educados e não educados. Nós estamos todos sempre em processo de crescimento mútuo (FREIRE, 1983).

Como sou historicamente ligada à área de metodologia, não posso me furtar à tarefa de dizer o que penso sobre a questão das técnicas de ensino. Anos de autoritarismo no país produziram no âmbito da educação, a partir do final dos anos 60 e especialmente na década de 70 do século XX, o chamado tecnicismo, cuja característica maior foi a de hipertrofiar a dimensão técnica e querer desligá-la das demais dimensões presentes no processo. Essa importância excessiva dada ao aspecto técnico foi usada para escamotear a violência simbólica desencadeada sobre a vida institucional e levou os educadores a rejeitar, cada vez com mais intensidade, o tema técnicas de ensino. Esse desprezo, inicialmente usado como forma de defesa, explica, em parte, na minha opinião, a insuficiente formação técnica dos professores diplomados a partir de meados da década de 70 e durante os anos 80, que acabaram por receber muitos dos resultados da reflexão filosófica e nada da didática (CASTANHO, 2016, p. 94).

O exame da taxonomia apresentada há décadas por Bloom, Hastings e Madaus (1972) mostra que a ação educativa parte do trabalho mais elementar e pode chegar ao ápice de se ter o trabalho independente e autônomo do aluno. Nomeiam os níveis: terminologia, fatos específicos, regras e princípios, realização de processos e procedimentos, fazer tradução (de uma forma em outra) e finalmente

aplicação.

De modo geral, o trabalho docente se fixa nos três primeiros pontos - conhecimento - e deixa de ativar os processos mentais - procedimentos, traduções e aplicações). E o interessante é que nas propostas contemporâneas de pesquisadores sobre ensino e aprendizagem, com apresentação de nomes novos os mais variados, observa-se que a “novidade” é a sugestão de atividades ligadas aos três últimos itens da competente taxonomia.

Discutir técnicas de ensino remete à reflexão sobre a apropriação, por parte dos estudantes, dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas encontrados na prática social. Tem havido poucas tentativas de se compreender como os diferentes discursos e práticas de sala de aula funcionam na formação das consciências e comportamentos dos estudantes.

É nesse contexto que precisamos pensar a questão das técnicas de ensino. A técnica é sempre meio para, nunca fim. A técnica deve ajudar a abrir perspectivas para que o estudante possa expor verdadeiras questões, permitindo-lhe progredir e avançar sozinho. O diálogo abre o campo da verdade porque põe em circulação uma pluralidade de pontos de vista.

Vem a propósito das reflexões que aqui apresento sobre metodologia da docência um questionamento que me foi apresentado durante curso que ministrei em Araxá - MG, neste ano de 2016, na pós-graduação lato sensu em Docência Universitária, questionamento este referente à técnica de origem norte-americana denominada *flipped classroom*, aqui traduzida como sala de aula invertida que tem uma quantidade imensa de sites na Internet. Em resumo, propõe que a parte de informação seja feita fora da escola, por meio de vários recursos, destacando-se o tecnológico, como o uso de computadores, e que os estudantes venham à escola para discussões e debates com a presença do professor. A proposta de material para a fase de preparo do estudante antes de ir à sala de aula já vem propiciando oferta de material por meio de sites com todo tipo de orientação teórica. Acentua-se o papel do aluno e diminui-se o papel do professor.

Nos tempos atuais, dado o desenvolvimento de todo tipo de recursos, considero que o trabalho do professor não diminuiu mas modificou-se. Penso que o professor é ainda mais importante do que antes porque a orientação para a incorporação de conhecimentos e consequente constituição de processos mentais no estudante exige mais atualmente, dependendo de um trabalho de competência docente muito grande.

A proposta *flipped classroom* não acentua a importância das etapas de síntese - *survey* dado

para a introdução de determinado conhecimento - e síntese - término de um estudo e abertura para o seguinte, mas apenas para a etapa que está entre estas duas, que é a análise - o trabalho em sala de aula composto de variadas formas de atividade com os estudantes e a presença do professor. A proposta opõe palestra a aprendizagem ativa, quando todos sabem a importância de uma palestra no início e no final de uma unidade teórica. É de Francastel et al. (1967, p. 32) a frase síntese dessa ideia: “A conduta do espírito exige sempre o vaivém do todo à parte e da parte ao todo”.

Resumindo, utilizar *flipped classroom* terá efeito enriquecedor, neutro ou nocivo dependendo da competência, ou da não competência, teórica de quem a instaurar em sua prática pedagógica. Os tempos atuais exigem que os estudantes sejam levados à análise dos problemas e situações com isenção e espírito crítico e que passem a vida inteira aprendendo. Os professores precisam formar pessoas com mente aberta para continuar ampliando seus horizontes intelectuais. Tudo isso porque é preciso que cada um seja capaz de trabalhar sem perder a ética e o desejo de melhorias de caráter geral para todos.

Formação de Docentes para o Ensino Superior

Formação de docentes para atuar no ensino superior! Parte substancial de minha trajetória de educadora está marcada pela paixão com o trabalho de sala de aula. Estando sempre em contato com diversas universidades, o tema que mais me envolveu e sobre o qual mais me dediquei foi o da formação docente para o ensino superior. Comecei a planejar e vivenciar encontros com docentes do ensino superior sobre os desafios da aula universitária a convite do então reitor da PUC-Campinas, Eduardo José Pereira Coelho, na década de 1990. Continuo, como disse, fazendo isso agora a convite de várias instituições, cada vez mais desafiadas pelos tempos atuais. A bibliografia sobre a problemática é intensa. Por exemplo Seixas (2001) e tantos outros.

Tive o prazer de conhecer muitas universidades no Brasil e no exterior e de discutir incansavelmente a complexidade da questão. Tive o privilégio de compor um grupo da PUC-Campinas que ministrou um programa de mestrado em educação no sul do Chile, na cidade de Villarrica, numa sede universitária ligada à PUC da capital do país, Santiago.

Quando cursava o doutorado, conheci Ilma Veiga, também doutoranda, que estava organizando um livro de didática com vários autores, todos desconhecidos, inclusive ela, e tive o grande prazer de escrever um capítulo. Não havia editora ainda para publicar o texto. Ofereci-me para falar com a editora Papyrus, que se interessou imediatamente, pois sentia que havia muita demanda pelo

assunto.

Ilma Veiga, interessada em ver a aceitação do texto pelo público, com novos autores, não quis que o prefácio fosse escrito por alguém conhecido na área. O livro foi publicado com o título *Repensando a Didática* e se tornou um sucesso editorial que persiste até hoje, às vezes com duas edições no mesmo ano. Até 2016 foram trinta edições. Ilma Veiga foi convidada pela editora para organizar coleções na área da educação, tornando todos do grupo conhecidos neste campo. Passei a ter ainda mais participação em encontros de discussão sobre desafios da docência no ensino superior.

Sendo frequentemente convidada para falar sobre formação para o ensino superior, considero grave pensar que, para ensinar nos níveis anteriores ao superior, sempre existiram as licenciaturas, que de uma maneira ou outra procuraram se desincumbir dessa formação. Para o ensino superior não. Os professores geralmente contam com o conhecimento específico da área em que lecionam, sem qualquer formação pedagógica. Instituído-se a pós-graduação, os mestrados e doutorados das várias áreas do conhecimento passam a desenvolver programas com disciplinas e demais atividades sobre sua área sem preocupações com a docência universitária. De modo geral tais programas incluem no máximo uma disciplina de cunho pedagógico. Nos vários programas das diferentes áreas do saber, a pesquisa específica foi privilegiada em detrimento de pesquisas na área do ensino e da aprendizagem. Isso inclusive na área da pós-graduação em educação.

Ao longo das várias décadas em que continuo atuando, aprendo que é necessário um trabalho articulado e contínuo, um programa mais duradouro do que geralmente se faz. Uma vez mais registro que os ensinamentos profundos sobre como realizar a docência, que aprendi com a professora da Escola Normal, foram vitais. Convém registrar também que muitos anos depois, numa pesquisa que realizei como bolsista produtividade do CNPq, entrevistei essa professora. E ela declarou que, enquanto lecionou disciplinas apenas teóricas, não encontrou problemas, mas quando assumiu a disciplina *Metodologia e Prática de Ensino* teve que construir toda uma forma de trabalho porque não aprendera nada sobre isto e nada encontrou na literatura. E era de uma época em que se falava que a qualidade do ensino era boa! Iniciando o trabalho no ensino superior com a disciplina *Didática* passei pela mesma dificuldade. Fui descobrindo que um ensino de qualidade exigia uma fundamentação com todas as demais disciplinas de cunho teórico. Um desafio!

Há grandes estudiosos que mostram a importância de desenvolver nos docentes primeiramente uma reflexão profunda sobre toda a formação, não apenas resumindo-se a questões técnicas.

É preciso enfrentar os desafios para formar pensadores autônomos em vez de técnicos para o mercado. Na área da Economia, por exemplo, Andrew John Mearman (2014), da Universidade West of England, considera que as universidades geram economistas despreparados para entender a realidade. Ele aponta que empresas e governos podem treinar seus empregados e que universidades devem formar os alunos. Mostra ele que a economia tem a ver com solução de complexos problemas concretos, que exigem um conhecimento econômico aliado à flexibilidade de pensamento, *insights* de outras disciplinas, consciência da realidade comercial ou política etc. Penso que tais características devem fazer parte dos programas de formação.

Sempre mostrei a necessidade de desenvolver nos docentes a importância de clareza quanto às intenções educativas que se ramificam em objetivos de várias dimensões. Meios e fins devem ser vividos sempre. O uso de técnicas como novidade anima no início, mas se não estiver alicerçado numa proposta mais ampla, passado o entusiasmo inicial tudo volta ao comodismo anterior. A técnica é bastante importante, porém por si só pouco vale.

Precisamos de critérios humanistas de valor, sem os quais o emprego cego dos meios técnicos pode ser funesto. Isso pode ocorrer sempre que os interesses em jogo tomam a parte pelo todo atribuindo à racionalidade dos meios uma dimensão axiológica e normativa que não lhe é própria. É necessária uma resistência ética ao falso neutralismo que se esconde no uso de técnicas. O trabalho deve, em primeiro lugar, obedecer a uma lógica de fins, que é a lógica do sentido das ações humanas. O projeto deve integrar-se em um projeto social superior à mecânica dos meios. É preciso edificar uma nova docência universitária.

Atualmente, os problemas contam com uma questão bastante complexa já que há grandes grupos empresariais atuando no ensino com ramificações nas forças dominantes da economia e na esfera pública. Não é fácil defender a educação pública de qualidade acessível a toda a população já que a força de tais grupos se ligam a mecanismos de mercado e contaminam a própria esfera pública.

Registro a elevada concentração de grandes empresas de ensino superior privado, de modo geral privilegiando o fator financeiro, com enormes aplicações no mercado. A empresa Kroton, por exemplo, cada vez mais amplia sua união com outras empresas de ensino. Isso coloca novos e gravíssimos problemas no contexto atual da educação superior, comprometendo a formação de brasileiros, geralmente trabalhadores, que buscam seu aprimoramento e melhoria de vida.

Há, certamente, instituições de excelente nível, mas existem muitas cuja qualidade acadêmica é questionável. Ao MEC caberia retomar e ampliar com urgência os processos de avaliação dos

curso de graduação. Isso vale também para os cursos à distância.

Quanto aos materiais didáticos utilizados, há faculdades privadas que produzem os próprios livros, reduzindo assim os custos para equipar bibliotecas e aumentando margens de lucro. Essas produções, em geral, não contam com os teóricos, peritos e especialistas mais reconhecidos de cada área, a não ser por citações e recortes. Assim, os alunos têm cada vez menos acesso às ideias originais de pesquisadores de ponta, e cada vez menos exigência de leitura, com linguagem e conceitos muito simplificados.

Não há uma rede pública consistente de formação de professores que poderia corrigir uma grande distorção que é o fato de a grande maioria dos docentes que atuam nas redes públicas de educação básica do país ser formada em instituições particulares de ensino superior de duvidosa qualidade. A educação básica pública fica refém do ensino privado mercantilizado, impossibilitando a resolução de problemas de qualidade (SAVIANI, 2007, 2014).

Programas, embora ainda incipientes, de formação para a docência estão sendo desenvolvidos em universidades em sua maioria públicas e merecem incentivo e palavras positivas. Certamente há uma série de questões a analisar para que não se percam esforços, investimentos e tempo.

Noto a preocupação em desenvolver ações apoiando o ensino e a aprendizagem, falando-se em metodologias como aprendizagem ativa e outras, criando-se espaços e promovendo-se atividades variadas. Mas há uma série de questões que não vejo explicitadas na divulgação desses programas. O que pode ser notado é que há, por parte de educadores e instituições sérias, preocupação com o aperfeiçoamento das questões didático-pedagógicas e com o reforçar de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional por meio de palestras, seminários e oficinas. Também se fala em dar suporte aos professores para o uso de novas metodologias e novas técnicas, preparo de novos conteúdos didáticos e estímulo a novos projetos de graduação. A pesquisa deve ser encarada como método de ensino, o que é altamente positivo. Tudo isso deve acontecer num contexto em que fiquem claras as consequências finais esperadas: professores que cresçam do ponto de vista pessoal e profissional e conscientes da importância de desenvolver nos alunos posturas criativas, éticas, maduras, democráticas, coerentes.

Na divulgação de programas vemos boas medidas relativas à posição de lousas panorâmicas (levemente côncavas para facilitar a visão de qualquer ponto da sala), oferecimento de condições adequadas para que os estudantes desenvolvam suas atividades com segurança e conforto, de dia ou à noite, laboratório de informática equipado com *notebooks* e rede *wi-fi*. Mas isso só produz efeitos se

houver uma visão ampla do que se entende por formação, isto é, se as intenções educativas forem direcionadas para uma generosa formação humana e não apenas para **treinar** técnicas de trabalho. Entendo que a pessoa e o profissional são inseparáveis e que o trabalho de formação para a docência tem a ver com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Isso significa bem mais que fazer um treinamento para o uso de técnicas, que são, todavia, necessárias.

Como deve ser feita a formação pedagógica dos professores? Penso que, entre muitas outras possibilidades, os cursos para capacitação de professores de ensino superior devem ser ministrados numa linha que começa com cursos pequenos do tipo de minicursos e que se estendam para cursos de maior duração, na medida em que os professores vão se motivando para reflexões sobre as questões pedagógicas. Cursos de 4 horas, de 10 horas, de 20 horas são formatos que preparam para outros cursos de caráter mais duradouro.

Infelizmente, as experiências com capacitação para o trabalho na educação superior são, no geral, pontuais. Deve haver um programa contínuo para essa formação, a instituição deve assumir esse programa de formação, fugindo de soluções tecnicistas e esclarecendo seu conceito de qualidade, a formação da pessoa e do profissional, levando os docentes a falar da vida, da realidade, de seu repertório e dos alunos, de seus desejos e desafios, de suas dificuldades, de sua capacidade de criar. Considero que todo e qualquer programa de formação docente para desenvolver um trabalho com resultados significativos, ensinando por meio de atividades as mais variadas, usando toda a estrutura física criada para isto, precisa ter como horizonte, antes de tudo, a expectativa de um crescimento pessoal e profissional dos próprios docentes e conseqüentemente de seus alunos de graduação.

O momento de tantas dúvidas e poucas certezas infelizmente é também o momento em que as universidades valorizam os progressos da pesquisa em áreas científicas específicas, mas não valorizam pesquisas no campo da educação, desmotivando a aplicação de procedimentos mais efetivos. De modo geral, os professores ensinam como foram ensinados, não vendo motivos para mudar. No entanto, é importante afirmar que o conhecimento não pode ser apenas transmitido, é necessário que o aluno o domine e o coloque em prática.

Wood Jr. (2016) informa que o Reino Unido vem tendo iniciativas pioneiras de mudanças no ensino superior. A nova iniciativa, em 2016, foi denominada *Teaching Excellence Framework*. O objetivo é melhorar a qualidade do ensino e o ponto crítico do novo sistema será como definir critérios e indicadores para avaliá-lo. Sempre se valorizou a pesquisa, professores de universidades, principalmente públicas, não se importando com o ensino. Wood fala de professores que marcam a vida dos

alunos e mostra que há também outros fatores além deste: orientação geral do curso, organização das disciplinas, definição dos conteúdos, articulação teoria-prática, métodos de ensino e aprendizagem adotados. Ele trata da pressão sobre professores resistentes para atualizar suas práticas pedagógicas.

Coordenei muitos encontros pedagógicos com variados públicos sobre o tema “Professores marcantes” (positiva e negativamente) como consequência de várias pesquisas que empreendi e/ou coordenei. As narrativas negativas superaram as positivas. Dentre as positivas, sobressaiu a descrição de bons professores com aulas interdisciplinares; ou que estimulavam a criticidade; ou ainda que buscavam integrar ensino com pesquisa ou eram muito competentes na transposição didática, isto é, na “transmissão do conhecimento científico de modo muito pessoal e didático”. Eram professores criativos e que desenvolviam a criatividade. Exemplo de uma narrativa é: “O professor que me marcou incluía muito estímulo, vibração, respeito às nossas dificuldades, procurando sempre levar a raciocinar, a refletir sobre o que se estudava”.

Às vezes detalhes que podem passar despercebidos marcam a pessoa. Há um depoimento que relembra um momento de exame vestibular, estando numa sala aguardando pela prova de redação, quando aparece um senhor vestindo um terno preto (todos os detalhes desse momento lhe estão presentes até hoje, passadas muitas décadas), e dá o tema da redação: Ser ou Ter. Aprovado para o curso de Filosofia, teve este professor em várias disciplinas e relata que suas aulas começaram a seduzir os graduandos: “discurso fácil e articulado, lógica argumentativa, profusão de exemplos e um imenso entusiasmo pela Filosofia”; “Postura de Mestre que também o caracterizou para sempre e está presente na memória de seus ex-alunos” (SANFELICE, 2015, p. 35-36).

É interessante observar que as descrições de professores geralmente vêm acompanhadas de características docentes ligadas não apenas ao domínio intelectual mas também ao domínio afetivo: professores que “amavam” o que estavam fazendo, professores “apaixonados” pelo ofício de ensinar. Muitos depoimentos revelam atuação de professores ministrando ensino de qualidade, embora predomine o que se chama usualmente de ensino tradicional. Isso é, a ideia de que ensinar é apenas dar aulas, transmitindo a matéria sem preocupações ligadas à maneira de aquisição dos conhecimentos por parte do aluno ou à construção epistemológica de cada campo do saber. Assim é que há ênfase na memória, valorizando-se a reprodução do que o professor diz. Muitos professores podem apresentar bastante bem o conteúdo mas desconhecem procedimentos que levem o aluno a ter autonomia intelectual e construir sua própria aprendizagem.

Perspectivas

Pesquisas apontam para a importância de se pensar uma ruptura em relação a esse modelo, procurando-se formas novas de ensinar e de aprender. Os estudos nas áreas das ciências humanas vêm mostrando que não se pode pretender para elas a mesma objetividade das ciências naturais. Há pesquisas baseadas no estudo de professores universitários que mostram inovações significativas na sala de aula universitária. Entendemos ser necessária uma nova visão em que o conhecimento preside a prática pedagógica para se fundar uma consistente e sólida pedagogia universitária.

Segundo Rudduck (1994), muitas experiências fracassam por quererem impor mudanças sem se preocupar com o próprio significado da mudança. Dedicar-se muito tempo à preparação dos professores e se esquecer dos alunos, que podem se transformar numa força conservadora se não participarem do planejamento e se não souberem o que a mudança significará para eles, utilizando seu poder para forçar os professores a voltar às velhas estruturas da aula, nas quais se sentem mais confortáveis.

A aula deve ser entendida como espaço para dúvida, nela praticando-se a leitura e interpretação de textos, trabalhos em grupo, poesias, músicas, observações, vídeos. Em estudo visando a busca de novos mecanismos na universidade, chega-se a várias conclusões, dentre as quais as relativas a métodos de trabalho: ter o aluno como referência, valorizar o cotidiano, preocupar-se com a linguagem (acerto de conceitos), privilegiar a análise sobre a síntese, ver a aprendizagem como ação, selecionar conteúdos emergindo dos objetivos, inserir a dúvida como princípio pedagógico, valorizar outros materiais de ensino etc. São nítidos os ganhos de um ensino nessa direção: recuperação do prazer de ensinar e aprender, possibilidade de interdisciplinaridade, novas aprendizagens. As boas escolas não se sentem ameaçadas pela internet porque sabem que são imprescindíveis no papel de formadoras de redes de contato.

As ideias aqui apresentadas, além de serem usadas em aulas que ministro até hoje, sempre serviram para trabalhar numa perspectiva generosa em relação ao ser humano e à sociedade. E numa perspectiva de **paciência**: não esperar que as mudanças de caráter geral ocorram imediatamente. A propósito há uma fala de Gramsci (1999, p. 140) que me marcou e esclareceu muito. Diz ele:

A humanidade só se coloca sempre tarefas que pode resolver; a própria tarefa só surge quando as condições materiais da sua resolução já existem ou, pelo menos, já estão em vias de existir; 2) uma formação social não desaparece antes que se tenham desenvolvido todas as forças produtivas que ela ainda comporta; e novas e superiores relações de produção não tomam o seu lugar

antes que as condições materiais de existência destas novas relações já tenham sido geradas no próprio seio da velha sociedade.

Convém por fim apontar que penso que a educação só pode ser entendida no contexto das relações sociais de que nasce. E a sociedade não é um tecido homogêneo. É uma arena de conflitos, onde está a educação. A velha lógica dizia que tudo o que se predica de um ser deve estar contido nele. A lógica dialética acrescenta que tudo quanto se predica de objetos sociais em disputa deve conter o que nele se encontra como afirmação e negação. E a educação é uma das mais importantes mediações das relações sociais conflitivas. Por essa razão há que se aplaudir uma iniciativa que vem tomando corpo na área: a constituição de redes de pesquisadores ligando programas de formação para o ensino.

REDES E RADES

Vêm sendo criadas redes interligando/articulando os programas de formação existentes visando trocas e inter-relações entre as instituições, fortalecendo grupos formadores. A existência de grupos de pesquisa nas instituições propicia formar redes que conectam pessoas, instituições e outras agências cujo compartilhamento de produção faz com que o conhecimento avance. Produzir conhecimento compartilhado por meio das atividades dos pesquisadores em redes desse tipo é uma das grandes apostas contemporâneas.

No campo da pedagogia universitária existe, por exemplo, desde 2001 a Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), congregando instituições do Rio Grande do Sul (PUCRS, UFRGS, UFSM e UNISINOS), envolvendo também diversas IES, inclusive de outros países da América do Sul. A rede conta com inúmeros pesquisadores que defendem as ideias aqui expostas, por exemplo, Cunha e Broilo (2008), Franco et al. (2016) e muitos outros. Enriqueci-me participando de inúmeros eventos com pesquisadores dessa rede.

O site da RIES afirma que a Educação Superior, enquanto campo científico de produção e disseminação do conhecimento, não tem recebido atenção. A RIES - Rede Sul Brasileira de Investigadores em Educação Superior busca a cooperação e o compromisso social dos pesquisadores universitários na construção da Educação Superior e da Pedagogia Universitária como área de conhecimento e de prática profissional. Nos vários sites relativos à rede há extensa e atual bibliografia sobre estudos e pesquisas na área.

Considero serem os principais desafios que se sobressaem quando voltamos nosso olhar para

as complexas questões que envolvem a constituição de programas de apoio pedagógico nas universidades: a luta constante na resistência às políticas reguladoras que caminham na contramão de uma educação que vise uma qualidade social; a concretização de políticas institucionais que garantam a consolidação e continuidade de tais programas, independentemente dos atores que os defendem e os estruturam hoje; e a valorização de uma formação pedagógica universitária baseada em princípios éticos e políticos de emancipação humana. Uma estratégia a ser buscada, com vistas ao enfrentamento dos desafios postos, a meu ver, é a construção de redes de articulação entre os programas existentes visando, além de trocas de experiências, uma aprendizagem colaborativa e uma formação compartilhada, além do fortalecimento dos grupos e constituição de políticas institucionais cada vez mais favoráveis à formação docente numa perspectiva progressista em nosso país.

Redes desse tipo ajudaram a fortalecer a iniciativa das instituições estaduais paulistas, tendo sido criada em 2016, no Estado de São Paulo, a Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior – a RADES, da qual faço parte. O projeto **RADES**, com coordenação atual da professora Mara Regina de Sordi, tem um Conselho Gestor congregando representantes do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem da UNICAMP, do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP e representantes de pesquisadores do campo da Pedagogia Universitária. Estranhamente, a USP, vanguarda na área à época da conhecida professora Selma Garrido, por razões próprias declinou da adesão institucional. A sede da RADES foi alocada na UNICAMP na etapa inicial.

A rede visa construir um espaço coletivo de ações de formação pedagógica e articulação da produção do conhecimento sobre o tema. Inclui o objetivo de integração com outras redes de apoio pedagógico nacionais e internacionais, com ações voltadas aos professores universitários em instituições de ensino superior, além de construir um acervo de produções acadêmicas sobre o tema.

Sua criação vem mostrando que há uma lacuna a ser ocupada, estrategicamente importante, em especial neste momento histórico da universidade e de toda a educação brasileira. A perspectiva é de avanço nas políticas de graduação, o que passa necessariamente pela qualificação docente e pelo suporte ao desenvolvimento de projetos pedagógicos de cada unidade, lembrando que o ensino superior é um tema de preocupação internacional.

Mara Regina de Lemes de Sordi, atual coordenadora da RADES, considera que o apoio das pró-reitorias foi fundamental, pois não se trata de ações de um órgão, mas de uma política para o ensino de graduação, envolvendo instituições de peso no sentido de alavancar este debate. Ter sido

convidada para pertencer à RADES, como pesquisadora na área, certamente me enriquece sobremaneira e aumenta minha responsabilidade.

Conclusão

Especialmente na atual conjuntura, 2016, vivemos um momento bastante grave. Os desafios educacionais da democracia são grandes, já que é preciso resistir às iniciativas que colocam em risco o que se conseguiu até os dias de hoje com tanta luta e também é preciso assegurar uma formação de qualidade para o exercício da cidadania. Não se vê sinal de projeto político que indique saída socialmente palatável ou pactuada na situação atual e que dê sinal de esperança para uma divisão mais justa dos custos do ajuste.

Meu trabalho pedagógico se concentra na formação para a docência universitária, e é direcionado ao entendimento cada vez mais rigoroso das intenções que permeiam todo o quefazer educativo, devendo levar a uma atuação inteligente no sentido do atingimento dos objetivos da educação. Para isso, há uma exigência técnica, que nunca é neutra e que deve ser enfrentada corajosamente, para que não se fique no espaço da sala de aula com palavras de ordem que apenas desmobilizam, não levando à realização de “ações vitais”, como aconselhava Gramsci (CASTANHO; CASTANHO, 2016).

Trabalhei e continuo trabalhando em educação sem ingenuidade, certamente dentro de um contexto sociopolítico desfavorável, consciente de que vivemos no Brasil uma sociedade conservadora do ponto de vista estrutural e conhecedora de tudo que vem sendo feito com a anulação de vitórias duramente obtidas. Sinto que minha trajetória de décadas na área, cuja espinha dorsal sempre foi a busca de docência de qualidade, desemboca numa organização que soma bastante para sua continuidade. Pertencer à Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior – a RADES, significa trabalhar coletivamente, o que me dá a certeza de que a docência responsável que sempre persegui está enriquecida. E que fica fortalecido o convite que sempre faço em minhas aulas para públicos dos mais variados rincões, lembrando Steinbeck: pessoas que querem dedicar-se à docência devem procurar ser professores marcantes na vida de seus alunos, catalisando o desejo ardente de conhecer, fazendo com que os horizontes se abram, o medo vá embora e a verdade se torne preciosa.

Referências

AUSUBEL, D. P. et al. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J.; MADAUS, T. G. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BOURDIEU, P. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1994.
- BRUNER, J. **Actos de significado**. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- _____. **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.
- _____. **Cultura da educação**, Lisboa: Edições 70, 2000.
- CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, I. (Org.), **Repensando a didática**. 30. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016. p. 53-64.
- CASTANHO, M. E. **Universidade à noite**: fim ou começo de jornada?. Campinas: Papirus, 1989.
- CASTANHO, M. E. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, I. P. A. (Org.), **Técnicas de Ensino: por que não?**. Campinas: Papirus ed., 2016. p. 89-101.
- COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Orgs.). **Pedagogia universitária e produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FRANCASTEL, P. et al. **Sociologia da arte**. v. II. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa: elementos estruturais de sociologia da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FRANCO, M. E. D. P. et al. **Educação Superior e contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FROMM, E. et al. (Ed.). **Humanismo Socialista**. Lisboa: Edições 70, 1976.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GUSDORF, G. **Professores para quê?**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- NOGUEIRA, L. **A mais antiga Escola Normal do Brasil (1835-1935)**. Rio de Janeiro: Oficinas Graphics do "Diário Oficial" do Estado do Rio de Janeiro – Nictheroy, 1938.
- LANDSHEERE, V.; LANDSHEERE, G. **Definir os objetivos da educação**. Lisboa: Moraes Editores, s.d.
- MEARMAN, A. J. Deformação acadêmica. **Revista Carta Capital**, p. 44-46, 2014.
- MÉSZÁROS, I. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARTINS, C. B. **Ensino Pago**: um retrato sem retoques. São Paulo: Global Editora, 1981.
- NÓVOA, A. (Org.), **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIAGET, J. **Piaget por Piaget**. Texto relativo a filme gravado pelo autor, 1977.

- _____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1978.
- ROVAI, E. (Org.). **Ensino Vocacional**: uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005.
- RUDDUCK, J. Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. In: ANGULO, J. F. BLANCO, N. (Coords.), **Teoría y desarrollo del curriculum**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 385-394.
- SANFELICE, J. L. Professor José Luiz Sigríst: o Mestre da Palavra. In: GOTO, R. (Org.), **Memorandos Filosóficos**: Rubem Alves e José Luiz Sigríst. Campinas: FE/UNICAMP, 2015. p. 31-42.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. Entrevista à ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), 2014. Disponível em: www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne. Acesso em: 07 abr. 2014.
- SEIXAS, A. M. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, S. R. et al. (Org), **A transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 209-238.
- SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?**. Lisboa: Moraes Editores, 1974.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 2016.
- _____. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 2013.
- VIGOTSKI, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica, 1979.
- WOOD Jr., T. O foco no ensino. **Revista Carta Capital**, n. 885, p. 57, 2016.

Recebido em: 02/10/2016.

Aprovado em: 15/02/2017.

RESENHA: PARA ALÉM DO PEDAGÓGICO

NELSON LAMBERT DE ANDRADE¹

Em “Para Além do Pedagógico”, a professora Neide Pena Cária alerta para alguns movimentos que estão transformando o cenário educacional, notadamente a gestão das escolas e a organização do trabalho educativo, com a participação do empresariado na gestão da educação pública, o que tem motivado debates e pesquisas com argumentações diversas. O debate apresentado pela autora gira em torno de questões que emergiram durante o percurso de sua pesquisa para a tese de doutorado, em que se investigou a inserção do setor educacional privado nas redes de educação pública.

Muito se propõe ao longo dos capítulos na direção de revelar as implicações da lógica de mercado na educação pública. Para o desenvolvimento do livro a autora foi didática ao optar por organizar o texto da seguinte forma, além da apresentação e introdução, na seção um elenca aspectos metodológicos, trajetórias e travessias; na seção dois descreve o modelo gerencial da educação no Estado de Minas Gerais; na seção três apresenta algumas mudanças na gestão da educação pública; na parte quatro, ao discorrer para além do pedagógico, apresenta a pesquisa realizada, seu cenário, procedimentos e um olhar para o discurso das empresas educacionais. Na seção cinco contempla as reformas educativas e as mudanças no mundo contemporâneo, a discussão, análise e interpretação dos resultados, a partir das categorias identificadas nas respostas dos gestores pesquisados, procurando fazer as inter-relações do discurso das empresas no contexto das reformas e a autoavaliação institucional com o processo de tomada de decisões, trazendo-os ao debate de modo articulado com o referencial teórico selecionado, e, finalmente, alinhava as considerações finais.

A discussão se amplia, denunciando que o escopo das reformas educacionais brasileiras subordina a educação do Brasil ao capital internacional que, por ser globalizado, acaba influenciando a gestão da educação, notadamente nesta época em que fusões, cisões, incorporações, mudança de manutenção aceleram a inserção de empresas gigantescas nas redes municipais de educação básica. A

¹ Doutor em Educação. Docente da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás. E-mail: n.lambert@uol.com.br.

autora supera o senso comum ao citar diversos textos oriundos de outros estudos que também nos dão conta desse movimento em quase todos os Estados da federação brasileira, o que têm suscitado relevantes pontos para o debate. Refiro-me às constatações de pesquisa que se convergem, indicando a existência de uma nova forma de gestão, calcada em parâmetros mercadológicos, também denominada de “gerencialismo”, ideia muito bem explorada pela autora que se materializa na expressão “para além do pedagógico”. Essa lógica é entendida na obra em análise como competitividade, seletividade, controle, *accountability*, gestão por resultados com foco na eficiência e eficácia, termos que a educação tem incorporado de outras áreas, que de uma forma ou de outra dão forma, prioritariamente, ao lucro.

Neide Pena Cária traz à cena a metáfora da “encruzilhada”, imposta por políticas que geram discursos e discursos que viram políticas e tece uma interessante discussão sobre a complexidade que envolve uma política educacional com fulcro das áreas do Direito, da Administração, da Ciência Política, da Publicidade e, principalmente, da Linguagem, tomando como fundamento a Análise do Discurso em Pêcheux e Orlandi. Ao mesmo tempo, esclarece que a sua leitura parte de um trabalho originado de pesquisa científica e não empírico, apesar de recortar um discurso divulgado na mídia eletrônica para fixar um olhar no discurso dos empresários educacionais, que também serviu como *corpus* da análise, mesmo reconhecendo a opacidade e incompletude da linguagem, bem como outros olhares possíveis. Ressalta que sua análise não se limita a entender apenas o discurso mercadológico presente nas falas dos empresários educacionais, mas suas conclusões são instigantes, materializadas na forma com que a autora analisa a lógica do que vai “além do pedagógico”, sempre pela via discursiva, utilizando mecanismos de linguagem que camuflam o real interesse dos empresários educacionais, tirando proveito justamente na “falta” do Estado na garantia do direito do cidadão.

A autora apresenta estudos das características dos chamados sistemas de ensino apostilados e chama atenção para os mecanismos de execução, com especial ênfase ao “grande potencial de lucro que os alunos da rede pública representam para os olhos dos empresários educacionais”. A autora apresenta uma série de denúncias, intrigando, instigando e motivando os leitores a uma visão mais crítica no interior das instituições de ensino, provocando a necessidade de novas leituras no que se refere aos aspectos sociais apresentados pelas novas políticas educacionais, pós-reforma, sem desconsiderar o aspecto funcional da melhoria da qualidade da educação básica para o cidadão, no entanto, questionando o critério absoluto de qualidade centralizado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ao fazer essa discussão, a autora revela dados que evidenciam como Ideb e a qualidade

da educação tornaram-se detonadores de parcerias entre rede pública de educação municipal e empresários educacionais.

O estudo da autora parte do modelo gerencial da educação no Estado de Minas Gerais, que, a partir da década de 1990, implementou um programa preconizado pelo Banco Mundial como “Pro-qualidade”. Os programas abarcam processos avaliativos e de concorrência, além dos critérios de qualidade, racionalidade econômica e de produção, introduzindo na administração pública do Estado a lógica gerencial. Um dos motes do Programa era garantir às escolas da rede pública *expertise* gerencial do controle de qualidade. Os programas fizeram parte da reforma da administração governamental, com o chamado “choque de gestão”, no Governo Aécio Neves e de Antônio Anastasia. Os efeitos do “choque de gestão” na aplicação dos recursos para a educação e para a remuneração do magistério passaram a ser instrumentalizados com base em metas e indicadores de desempenho estabelecidos pela escola e controlados pelo Estado.

Olhando para a educação pública na mira da lógica empresarial, Neide Pena Cária demonstra que a aquisição de materiais apostilados por redes públicas é uma das formas de privatização da educação, pois tem implicações na gestão da escola, na realização do trabalho pedagógico e é também mais uma forma de repasse das verbas públicas ao setor privado e aos grandes grupos, que atualmente são verdadeiros oligopólios da área educacional. A autora afirma que “a educação tornou-se cada vez mais sujeita a prescrições e regras do poder econômico [...]”. A aquisição do material apostilado de sistemas de ensino privados pelos municípios localizados do Sul de Minas Gerais confirma vários aspectos de ordem mercadológica e também pedagógicos. Os dados revelam o aumento da nota do Ideb dos municípios que adotam parcerias com os sistemas de ensino, mas também limitam a ação do professor, promovem a padronização e homogeneização das aulas, desconsiderando a diversidade e as desigualdades regionais de nosso País. Se por um lado, a ideia de que o professor passa a ser um executor de tarefas, que fica alijado da tarefa de pensar, preparar e planejar suas aulas, organizar os recursos que considerara mais adequados aos seus alunos, por outro, dados coletados na pesquisa, apresentados pela autora, dão-nos conta de que há uma certa acomodação e conforto de alguns profissionais em receber o material apostilado.

A autora observa ainda uma acomodação dos pais e dos alunos por diminuírem o peso do material transportado à escola, não havendo necessidade de copiar da lousa e ainda fazer as anotações no próprio material. Entretanto, ressalta a qualidade das análises do discurso das empresas no con-

texto das reformas, quando a autora, fundamentando-se na perspectiva discursiva, considera os efeitos de sentido das falas presentes nos sites das empresas, que tomam, ideologicamente, o discurso governamental presente em documentos oficiais para comercializar seus produtos e suas ideologias, deixando manifestas as relações de poder na materialidade do discurso da democracia, do direito e da qualidade da educação. E afirma que “a materialidade discursiva é interpretada na relação do fato de a empresa destinar sistemas de ensino para escolas públicas diferenciados das escolas privadas” e observa que “há um jogo discursivo que evidencia os direitos do sujeito aluno em confronto com os deveres do município”.

Nas considerações finais há uma série de denúncias acerca da segregação cada vez maior da sociedade ao se utilizar de marcas consagradas no ensino particular para mascarar um outro tipo de material e conteúdo para o ensino público, utilizando sempre a lógica capitalista, “com fortes implicações no currículo”. Por trás desses apelos, há uma indústria de material pedagógico que, no ambiente educacional, se traduz em um processo silencioso de alienação. “Isso pode ser considerado apenas a ponta do iceberg”, afirma a autora, uma vez que os municípios compram materiais privados, mas também recebem livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Governo Federal. Essa situação fica ainda mais grave com o processo de fusão ou compra desses grupos educacionais privados por grandes empresas multinacionais. À semelhança de outros países, ditos mais desenvolvidos, o uso dos sistemas apostilados na rede pública se ampara ainda em uma retórica de qualidade atrelada ao sentido econômico. A autora conclui que esse sentido de qualidade de educação, apesar de polissêmico e contraditório, vem rapidamente se impondo no campo educativo, induzindo e patrocinando a mercantilização da educação.

Por fim, é destacado que tratar a educação como mercadoria permite esse tipo de interpretação, visto que a comercialização dos sistemas de ensino e de materiais didáticos para o setor público, particularmente, os municípios, passou a ser um grande negócio, principalmente a partir do início deste século. Neide Pena Cária ressalta a necessidade de haver um maior acompanhamento dos recursos destinados à educação, das licitações, do controle orçamentário por parte das controladorias das prefeituras e tribunais de contas, sobre esse setor. E isso está em destaque quando a autora afirma que o processo de pesquisa trouxe mais questões do que respostas e, em seu último parágrafo, afirma que não estamos em um ponto de chegada, mas num processo de travessia. Assim defende que a luta deve ser diuturna para a educação ser considerada, de fato, como direito público e dever do Estado, bem como receber todas as condições para que possa, dentro dos princípios da gestão democrática,

com valorização do cidadão, da escola, da profissão docente, garantir a “travessia” para a escola pública de qualidade, neutralizando a mercantilização do ensino.

Apresento ao leitor o resultado de minha leitura acreditando que este será partícipe do processo de reflexão sobre a obra. Creio que esse é o papel da pesquisa, o de desvelar o real “num ir e vir” no cotidiano das práticas que merecem ser discutidas. Vale a pena conferir o texto completo do livro.

Referência

CÁRIA, N. P. **Para além do pedagógico**: mudanças na gestão da educação com a participação do setor privado. Campinas: Pontes, 2016.

Recebido em 04/10/2016.

Aprovado em 21/02/2017.