

DA BAIXADA AOS ANDES:

Viagens e escalas pela Historiografia
da Educação Latino-Americana

Fernando Gouvêa
(Org)

 Pedro & João
editores



Da Baixada aos Andes:
viagens e escalas pela Historiografia da
Educação Latino-Americana

Fernando Gouvêa
(Organizador)

Da Baixada aos Andes:
viagens e escalas pela Historiografia da
Educação Latino-Americana

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Fernando Gouvêa [Org.]

Da Baixada aos Andes: viagens e escalas pela Historiografia da Educação Latino-Americana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 433p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0483-3 [Impresso]

978-65-265-0484-0 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526504840

1. Baixada Fluminense. 2. Andes. 3. História da Educação Latino-Americana. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Logo LHELA (Laboratório de História da Educação Latino-Americana): Bruno Matos Vieira

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

- 9 Apresentação
Fernando Gouvêa
- 19 Prefácio
Amália Dias

PARTE 1

UM LUGAR CHAMADO BAIXADA FLUMINENSE: TEMPOS E ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA

- 27 “Coitadas das Crianças. Começam as Aulas na Baixada”:
um retrato da educação brasileira em tempos autoritários.
Flávio Anício Andrade
- 51 Nova Iguaçu, a Educação e a Ditadura: O Instituto de
Educação Rangel Pestana durante o Regime Militar
Eduardo Jordan da Silva Aguiar
- 73 A formação católica do clero e dos leigos na Baixada no
bispado de Dom Adriano Hypólito
Peter Sana
- 97 Entre janelas e trovões, nasce a era agitadora: o legado de
Armanda Álvaro Alberto para a Educação na Baixada
Fluminense
Caruanã Guatara Oliveira Frescurato
- 113 Instituições Educativas em Duque de Caxias: asilamento
e controle da infância desvalida
Márcia Spadetti Tuão da Costa

- 141 A creche e o Centro de Atendimento à Infância Caxiense/Rio de Janeiro: um desafio educacional em meio à desnutrição
Judith de Lima Cortez

PARTE 2
NA TRAVESSIA: INSTITUIÇÕES ESCOLARES E
FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

- 165 Legislações de História Local/Regional: uma análise pedagógica sobre as normativas dos Estados Brasileiros que instituem o ensino do localismo/regionalismo
Gabriel Costa de Souza
Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho
- 193 Educação do Campo: história e memória das escolas do campo de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense
Clodoaldo Ferreira de Oliveira
- 217 Práticas pedagógicas das/os alfabetizadoras/es durante a pandemia de Covid-19 na rede municipal de educação de Itaguaí, Baixada Fluminense
Bárbara Beatriz da Costa Krick
- 237 A formação docente no Brasil: o feliz encontro de Lúcia Marques Pinheiro e Anísio Teixeira no Ministério da Educação e Cultura (anos 1950 e 1960)
Andrea Sales Borges dos Reis
- 263 A universidade e a extensão: entre a palavra e a execução
Suellen Silva Coelho de Melo

PARTE 3
CAMINHADAS E TRILHAS RUMO AOS ANDES:
POR UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-
AMERICANA

- 297 O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas: Intelectuais e projetos à sombra do céu pan-americano (1958-1978).
Fernando Gouvêa
- 321 O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas e a sua influência na Reforma do Ensino Superior no Brasil em 1968.
João Carlos Bernardo Machado
- 349 Integrar para dominar: a política externa estadunidense e as Conferências Interamericanas de Educação (1943-1963).
Leandro Oliveira da Silva
- 375 O papel do intelectual argentino Risieri Frondizi no circuito latino-americano de Educação Superior.
Martha Valente
- 405 Diálogos latino-americanos: um estudo sobre o Serviço Social na política de educação brasileira e argentina.
Andréa Tunin
- 429 Sobre as/os autoras/es

Apresentação

O livro, que oferecemos gratuitamente às/aos discentes e às/aos docentes de todos os níveis escolares, é fruto da existência de uma instituição que vem sendo atacada por forças reacionárias há muitos anos: a universidade pública, laica e gratuita. A ela dedico essa obra.

Dessa forma, vale esclarecer que os textos aqui reunidos são uma resposta límpida e incontestável às dúvidas sobre o fazer docente no âmbito da referida instituição. Mais ainda, carrega uma especificidade ao se apresentar como tradução da seriedade dos estudos, pesquisas, debates, seminários e demais eventos acadêmicos promovidos nos cinco árduos anos de trabalho do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELTA).

Criado em 2017, o LHELTA abarca o campo de estudos da História da Educação a fim de alcançar o espaço latino-americano e possibilitar a execução de parcerias com diferentes instituições e atores na consolidação de um projeto de aproximação entre 'vizinhos' tão próximos e, ao mesmo tempo, tão 'distantes' no que concerne à construção de um projeto identitário de um bloco histórico, geográfico, político, social e educacional. Ademais, abriga estudos comparativos sobre formação de professores, instituições de pesquisa e ensino entre o Brasil e os demais países da América Latina.

As pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no LHELTA, que se fazem presentes nos capítulos, estão inseridas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com quem estou em dívida face ao apoio irrestrito a fim de garantir o financiamento para a consecução desse livro.

A obra está dividida em três partes: 1. Um lugar chamado Baixada Fluminense: tempos e espaços de resistência. 2. Na travessia: instituições escolares e formação docente no Brasil. 3. Caminhadas e trilhas rumo aos Andes: por uma história da educação latino-americana.

A primeira parte expressa o início da nossa ‘viagem’ com a determinação de significar e ressignificar o sentido e a relevância de uma região marcada por pré-conceitos que assinalam uma visão distorcida da realidade tanto no presente quanto no passado. Uma visão que opera em mão única numa via que deveria ser de mão dupla para a compreensão de que a Baixada Fluminense, região do estado do Rio de Janeiro, apesar de todos os indevidos rótulos, permanece viva, vibrante e como um laboratório vivo e repleto de histórias de resistência ao sistema e todas as suas maneiras de opressão sob as mais variadas formas. Nesse sentido, a cultura efervescente, os movimentos políticos, as associações de moradores e, fundamentalmente, as lutas por uma escola pública laica, gratuita, para todas e todos com qualidade chamam atenção e contribuem para o questionamento sobre certos olhares que não conseguem captar o brilho e a luz que emanam do lugar chamado Baixada, uma baixada nas alturas do querer... querer ser... ser e resistir para seguir a caminhada.

O texto “Coitadas das Crianças. Começam as Aulas na Baixada”: um retrato da educação brasileira em tempos autoritários” de Flávio Anício Andrade busca discutir algumas das condições objetivas e subjetivas que caracterizaram a materialização da experiência da escolarização para a maioria da população da Baixada Fluminense no contexto da crise de legitimidade do regime ditatorial civil-militar implantado após 1964 no Brasil. O ‘Jornal da Baixada’ é a fonte principal da pesquisa. Segundo Andrade, a reorganização e forte expansão de associações de moradores gerou inúmeras demandas. Dentre elas, despontou a luta pelo direito à educação.

A investigação dos processos educativos, resistência e a memória da comunidade escolar do Instituto de Educação Rangel

Pestana, no contexto da Ditadura Militar brasileira, em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, mais enfaticamente, entre os anos de 1964 a 1985, tempos de lutas estudantis, de 'milagre econômico', de reformas no ensino superior e de 1º e 2º graus e da vigência do Ato Institucional nº 5 (AI-5) são os pontos centrais do capítulo "Nova Iguaçu, a Educação e a Ditadura: O Instituto de Educação Rangel Pestana durante o Regime Militar" da autoria de Eduardo Jordan da Silva Aguiar. Trata-se de uma pesquisa em andamento no nível doutoral.

A compreensão sobre a formação do clero de Nova Iguaçu e da história de luta dos movimentos sociais na Baixada Fluminense, incluindo a luta por políticas públicas educacionais é a essência do texto "A formação católica do clero e dos leigos na Baixada Fluminense no bispado de Dom Adriano Hypólito" de Peter Sana. O autor examina o papel do bispo Dom Adriano Hypólito no arco temporal de 1966, ano em que chegou a diocese, a 1985, fim da ditadura militar. A produção textual de Dom Adriano Hypólito, no entender de Sana, é uma ação política contra o regime e como defensor da justiça, e, especificamente, um defensor da instrução pública para todos e todas.

O capítulo "Entre janelas e trovões, nasce a era agitadora: o legado de Armanda Álvaro Alberto para a Educação na Baixada Fluminense" de Caruanã Guatara Oliveira Frescurato aborda as práticas pedagógicas e a luta política, como formas de resistência, que a intelectual Armanda Álvaro Alberto acionou para uma educação de qualidade, como direito para todos/as. Frescurato examina a vida da educadora enquanto esteve à frente da Escola Proletária de Merity, compreendendo o período de 1921 até 1964, sendo possível entender o seu pensamento e a sua proposta de ação em face de uma postura que não esperava o poder público resolver todos os problemas, principalmente os educacionais, pois era papel de toda a sociedade agir, buscar a ruptura com a inércia e construir as devidas mudanças necessárias.

O texto "Instituições Educativas em Duque de Caxias: asilamento e controle da infância desvalida" de Márcia Spadetti

Tuão da Costa demonstra o movimento do Estado sobre as políticas de controle da infância em situação de desresponsabilização da família, destacando a intervenção operacionalizada por Darcy Vargas e Levy Miranda, intitulados à época como 'Mulher da Assistência' e 'Apóstolo da Assistência'. Darcy Vargas foi esposa do então presidente, Getúlio Vargas, e Levy Miranda foi funcionário do Banco do Brasil. Cada um a seu tempo, foi responsável, respectivamente, pela implementação da Fundação Darcy Vargas e da Fundação Abrigo Cristo Redentor. A Fundação Darcy Vargas foi responsável pela arrecadação para construção dos prédios que abrigariam a Cidade das Meninas que, mais tarde, foi transformada em Cidade dos Meninos e mantida pela Fundação Abrigo Cristo Redentor.

A criação da Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense (CCAIC), inicialmente denominado Projeto Portal do Crescimento, ocorreu em Duque de Caxias, município que se situa na região da Baixada Fluminense no ano de 2001. De acordo com Cortez, a necessidade de existência do CCAIC está ancorada nos dados do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional da Secretaria Municipal de Saúde de Duque de Caxias. Segundo as estatísticas, 21% de crianças menores de cinco anos, acompanhadas nas Unidades Básicas de Saúde, estavam em estado de desnutrição ou em risco nutricional. Assim, o capítulo "A creche e o Centro de Atendimento à Infância Caxiense/Rio de Janeiro: um desafio educacional em meio à desnutrição" de Judith de Lima Cortez contribui para a compreensão dessa ação articulada entre as áreas de saúde e educação.

A segunda parte do livro, face à leitura do título de cada capítulo, revela que estamos em meio à travessia haja vista a permanência de temas direcionados às instituições escolares da Baixada Fluminense que, no entanto, aparecem ladeadas por discussões de caráter nacional. Salta aos olhos a presença do debate sobre as legislações dos estados brasileiros referentes ao ensino de História, especificamente ao ensino de História Local/Regional, e à formação docente num plano macro e com uma perspectiva que,

além da docência e pesquisa, inclui a extensão como ação universitária a ser organizada por professores e professoras numa junção entre ‘palavra’ e ‘ato’. Portanto, necessária e democrática.

O texto “Legislações de História Local/Regional: uma análise pedagógica sobre as normativas dos Estados Brasileiros que instituem o ensino do localismo/regionalismo” tem a autoria de Gabriel Costa de Souza e Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho. Segundo Souza e Coutinho, a pesquisa tem como objetivo central identificar e compreender as estruturas conceituais, pedagógicas e legislativas que fundamentam a normatização da História Local a partir das leis dos estados brasileiros e a sua relação com o aprendizado. Nesse sentido, a investigação identifica o espaço da História Local nas legislações estaduais a partir da análise teórica, metodológica e conceitual do localismo nessas normativas, além de refletir sobre os objetivos pedagógicos mobilizados por tais marcos regulatórios para o aprendizado da temática.

A reflexão sobre a relevância das escolas do campo situadas no município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, torna-se uma questão incontornável para a construção de uma sociedade justa e democrática. Nesse caso, o campo configura-se, numa área diversa, o qual demanda um olhar diferenciado, no que diz respeito à educação, na medida em que as suas peculiaridades territoriais, bem como de seus sujeitos abrangem uma infinidade de saberes que expressam, de maneira identitária, as características campesinas. Tais desafios estão presentes no capítulo “Educação do Campo: história e memória das escolas do campo de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense”, pesquisa de doutorado em andamento, elaborado por Clodoaldo Ferreira de Oliveira.

Bárbara Beatriz da Costa Krick no texto “Práticas pedagógicas das/os alfabetizadoras/es durante a pandemia de Covid-19 na rede municipal de educação de Itaguaí, Baixada Fluminense” tem o objeto de avaliar os impactos no trabalho docente da metodologia de ensino e de avaliação utilizadas no primeiro ano do ensino fundamental das escolas públicas no município de Itaguaí-RJ durante a implementação do ensino remoto a partir da pandemia

do COVID-19. De acordo com a pesquisadora, o objetivo principal é compreender como se deu o trabalho do/a docente alfabetizador/a e as suas angústias, dúvidas e a dificuldade de adentrar num mundo para muitos e muitas desconhecido: o mundo das aulas a distância. Trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento.

O capítulo “A formação docente no Brasil: o feliz encontro de Lúcia Marques Pinheiro e Anísio Teixeira no Ministério da Educação e Cultura (anos 1950 e 1960)” de Andrea Sales Borges dos Reis investiga a atuação da intelectual frente à Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, divisão que compunha a estrutura do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, órgão do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais no recorte de tempo de 1955 a 1964. A autora assinala alguns questionamentos no seu texto: qual o legado desta intelectual? De que forma se deu sua atuação frente aos cursos para professores/as com o objetivo de disseminação da prática pedagógica experimentalista? Trata-se, no entender de Reis, de investigar as suas concepções pedagógicas e a sua gestão à frente de tão significativas instituições para a formação de professores/as do Brasil.

A Extensão nas Universidades, numa trama histórica, está presente no texto de Suellen Silva Coelho de Melo intitulado “A universidade e a extensão: entre a palavra e a execução.” Melo conduz a narrativa pelo século XIX na Inglaterra até chegar à institucionalização da extensão pela reforma universitária de 1968 no Brasil. A autora afirma que toda universidade deve ser atuante no ensino, na pesquisa e na extensão. Entretanto, reconhece que um problema grave impede ou dificulta tal empreitada: o entendimento do que é Extensão. Assim, discute o papel da universidade pública nesse processo e no possível equívoco em considerar que seus conhecimentos produzidos são suficientes para si e para o público que nela se encontra, não necessitando do contato com o saber popular.

Na terceira parte do livro, celebramos a chegada a outros países e instituições que, no concerto das nações, estão ao nosso lado da luta

por uma América Latina livre, soberana e no combate contra quaisquer projetos hegemônicos em todos os campos, com destaque para a educação do nosso povo. Essa última parte da obra foi construída por longas caminhadas e trilhas complexas. Exigiu viagens, de fato, à Argentina, pois, afinal, não se faz história da educação sem fontes e a compreensão do ambiente local onde ocorreram os fatos era fundamental para os entendimentos das reuniões institucionais, dos acordos educacionais celebrados entre o alarido e o silêncio no âmbito das redes de intelectuais e governos. Assim, a proposição que sustenta os capítulos é que estejamos em ação por uma História da Educação Latino-Americana.

O texto “O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas: Intelectuais e Projetos à sombra do céu pan-americano (1958-1978)” de Fernando Gouvêa examina a história do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas criado em 1958 no âmbito do Institute International Education com sede em Nova York e busca responder o seguinte questionamento: a instituição operou como estratégia de cooperação ou de intervenção no Ensino Superior na América Latina? Segundo Gouvêa, a fim de que seja possível responder o desafio proposto faz-se necessário entender a estrutura do Conselho e as mudanças na composição na sua instância máxima: o Comitê Executivo. Além da composição, cabe a análise das decisões oriundas das reuniões do Comitê Executivo que definiam as pautas prioritárias, os eventos a serem realizados e os projetos educacionais a serem implementados na América Latina.

João Carlos Bernardo Machado no capítulo “O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas e a sua influência na Reforma do Ensino Superior no Brasil em 1968” analisa a influência do Conselho na Reforma do Ensino Superior no Brasil, através da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Nesse sentido, Machado, a partir de uma análise histórica, percebe alguns elementos, pelo menos em parte, político-institucionais que fundamentaram, em um processo ideológico, o ensino superior no Brasil como parâmetro de uma nova consciência social. Nessa composição, duas afirmações: a que estabeleceu a educação,

mormente o ensino superior, como um pressuposto de ajuste social e a ideia de produção de conhecimento como concepção de desenvolvimento.

As Conferências Interamericanas de Educação realizadas no período que abrangeu os anos 1930 até o início da década de 1960 e a análise do contexto histórico em que ocorreram, bem como a investigação da utilização da educação como instrumento da diplomacia estadunidense na defesa de um projeto societário para os países latino-americanos, alinhado aos interesses dos Estados Unidos da América corresponde ao objeto de estudo do texto “Integrar para dominar: a política externa estadunidense e as Conferências Interamericanas de Educação (1943-1963)” de Leandro Oliveira da Silva. O autor recorre aos documentos oficiais das reuniões, suas atas, recomendações, acordos e convenções, cotejando-os, especialmente, com a perspectiva de integração regional entre os países americanos enunciada pelos Estados Unidos da América no período.

O capítulo “O papel do intelectual argentino Risieri Frondizi no circuito latino-americano de Educação Superior” da autoria de Martha Valente situa a relevante participação de Frondizi nos debates sobre o Ensino Superior na América Latina. No entanto, em seus trabalhos de campo e idas aos arquivos e bibliotecas de Buenos Aires, Valente expõe a sua surpresa com a quase ausência de informações, documentos e obras do referido intelectual. A partir dessa lacuna, enumera e esclarece as ideias e as ações de Frondizi no cenário latino, a saber: Membro do Comitê Executivo do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas; Reitor da Universidade de Buenos Aires e presidente da Sociedade Filosófica Inter-Americana.

Andréa Tunin no texto “Diálogos latino-americanos: um estudo sobre o Serviço Social na política de educação brasileira e argentina” apresenta um estudo comparativo entre o Serviço Social na política de educação brasileira e argentina. A pesquisa examina a história, os momentos de aproximação e de distanciamento entre dois países vizinhos, que apesar de um histórico com muitas

similaridades, traçaram caminhos distantes, em alguns momentos, no que tange à atuação do assistente social na política educacional. Segundo Tunin, os países latino-americanos, especialmente o Brasil, ainda se dedicam pouco ao estudo e compreensão da realidade de seus vizinhos e, assim, deixam de valorizar ações que podem contribuir com o desenvolvimento de países próximos.

Assim, os textos que compõem essa coletânea representam o desejo de analisar a educação por lentes de alcance distinto: o micro e o macro. Não esquecendo que se tratam de distâncias que se cruzam o tempo inteiro. Mais do que isso, são, no geral, escritos atravessados pela História e forjados pela História da Educação numa tentativa de se aproximar da nossa América Latina iluminando a Baixada Fluminense, voando sobre o Brasil e chegando aos Andes em uma viagem que, somente, os olhos mais atentos e sensíveis podem enxergar, pois há muito o que se ver por sobre o muro da intolerância, da violência e das atitudes antidemocráticas que insistem em ofuscar o nosso tempo. Por mais que tentem... não conseguirão.

Fernando Gouvêa
Verão de 2023.

Prefácio

Amália Dias¹

No conto literário ‘A historiadora obstinada’, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie nos conduz pelas memórias e histórias de uma família nigeriana a partir de Nwamgba, esposa de Obierika. Mesmo alertada sobre a sina da família de Obierika que assolada com infortúnios de gestações interrompidas em abortos, Nwamgba decidiu pelo casamento. Por muitas frustrações o casal passou até que nasceu o filho único, Anikwenwa.

Contudo, após a morte repentina do saudável Obierika, Nwamgba passou a enfrentar as investidas ambiciosas de dois primos do marido sobre o patrimônio herdado. Ainda que resistisse bravamente, Nwamgba temia pelo futuro do filho e pela propriedade da família. Foi quando começou a prestar atenção em histórias sobre missionários britânicos que visitavam os clãs pedindo que as famílias mandassem seus filhos para as escolas deles. Soube de um tribunal criado pelos brancos, no qual uma pessoa que era de fato a proprietária perdeu as terras para uma outra que sabia o idioma dos brancos e, por isso, teve mais condições de argumentar. Foi quando então resolveu matricular o filho para aprender ‘as armas dos brancos’ e defender seu patrimônio.

¹ Professora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). Membro Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação, cultura e comunicação em Periferias Urbanas. Líder do Grupo de Estudos de História da Educação Local (EHELO). Doutora em História da Educação na Universidade Federal Fluminense (2012). Mestre em História da Educação pela Universidade Federal Fluminense (2008). Inserida na área de ensino e pesquisa em História da Educação, atuando principalmente nos temas: história dos processos de escolarização na Baixada Fluminense, história da profissão docente no Brasil e educação patrimonial.

Para quem tem interesse em história da educação, a sequência do conto demonstra o papel da educação no processo de colonização e dominação inglesa na Nigéria. Anikwenwa foi batizado de Michael. Passou a vestir as roupas que vestiam os missionários. Condenou como pecado a nudez da mãe e deixou de se interessar pelas tarefas e rituais da aldeia. Seu casamento foi sugerido pela missão, onde se tornou catequista, e não seguiu os rituais do clã. A esposa de Anikwenwa atendia pelo nome cristão de Agnes, ainda que seu primeiro nome fosse Mgbeke. Depois de alguns abortos, Agnes deu a vida a Peter, a quem a avó chamava de Nnamdi. Depois de outros abortos, nasceu na missão de Onicha uma menina, que a avó Nwamgba, ao tomar a criança nos braços, reconheceu como o espírito do marido Obierika. Batizada de Grace, a criança era chamada pela avó de Afamefuna, que significava ‘meu nome não se perderá’.

A avó sentiu muito quando a menina foi afastada para seguir os estudos em outra região. Quando notou que a morte se aproximava, a avó pretendeu se despedir da neta, que não poderia viajar porque estava em período de provas. Contudo, Afamefuna passou noites angustiada, sem dormir, e decidiu ir para a aldeia, ao encontro da avó.

Afamefuna se tornou professora do ensino primário após concluir o ensino médio e se interessou por histórias que ouvia da população, sobre como a aldeia foi destruída por armas dos brancos. Quando estava na universidade, decidiu largar o curso de química para estudar história, e “começou a repensar tudo o que havia aprendido” (ADICHIE, 2017, p.231). Assombrada com a imagem da aldeia destruída onde lecionou, passou a vasculhar acervos históricos em Londres, Paris e Onicha “folheando pastas emboloradas em arquivos e reinventando as vidas e os cheiros do mundo de sua avó para o livro que escreveria: *Pacificando com balas: uma história recuperada do sul da Nigéria*” (ADICHIE, 2017, p.232). Ela se tornou uma especialista, promovia palestras e recebia prêmios por seu trabalho sobre os povos ijaw, ibibio, igbo e efik do sul da Nigéria, e ficava a imaginar o orgulho de sua avó.

No conto literário, Afamefuna foi ‘a historiadora obstinada’ que, a partir de uma posição de análise de oposição ao colonialismo, de oposição à história oficial, não deixou no esquecimento a história dos seus ancestrais. Retomo esse conto porque reconheci a obstinação de uma aldeia de pesquisadores chamada LHELA (Laboratório de História da Educação Latino-Americana) na proposta do presente livro: “Da Baixada aos Andes: viagens e escalas pela Historiografia da Educação Latino-Americana”.

Ao assumir territórios como posição de análise, somos contemplados com uma diversidade de temáticas sobre a história da educação no continente americano, frutos de pesquisas acadêmicas que assumiram a aventura de ampliar, calibrar, cotejar e inverter o que é centro e periferia no universo historiográfico. Muito além de uma compilação de diversas pesquisas produzidas pelo LHELA, o que em si, já é oportuno para demonstrar o fôlego e as miradas do grupo, temos uma obra que nos ensina que é possível deixar a ‘Grace’ e assumir a ‘Afamefuna’, isto é, fazer um exercício de análise em direção a outros temas, fontes e posicionamentos.

Numa mesma obra podemos estudar a história da educação de municípios da Baixada Fluminense e a intercessão da história da educação brasileira com outros países latino-americanos. Cabe aos leitores atenção às conexões possíveis entre esses investimentos de pesquisa do LHELA. A diversidade de temas, a pluralidade de abordagens, a distinção entre os recortes temporais e os acervos documentais revela, uma vez encadernados em livro, um movimento epistemológico muito oportuno, que é a defesa e a busca da ‘amefricanidade’.

O termo foi trazido ao debate brasileiro por Lélia Gonzalez, numa análise que denuncia os recursos pelos quais aspectos europeus e brancos são valorizados na formação histórico-cultural brasileira, enquanto acontece a negação da latinidade e da africanidade (GONZALEZ, 2020, p.127). Foi atenta a “presença negra na construção cultural do continente americano” que Lélia investe na categoria político-cultural de amefricanidade. A autora

analisa que nas sociedades de origem latina, o colonialismo do século XIX teve no “racismo por denegação” um dos pilares de afirmação da pretensa superioridade dos brancos e, portanto, de sua dominação (GONZALEZ, 2020, p.130).

Na esteira da ideologia do branqueamento, o racismo latino-americano opera em manter negros e índios subalternizados no interior das classes mais exploradas (GONZALEZ, 2020, p.131), o que produz efeitos de “estilhaçamento” e “fragmentação da identidade racial” (GONZALEZ, 2020, p.132). Assim, a afirmação da amefricanidade é a inversão, a denúncia sobre as tentativas de subalternização e apagamento da história de um continente que é marcado pela presença dos povos originários e pela diáspora de africanos que foram escravizados.

Lélia convoca também o termo por oposição a uma captura operada pelos Estados Unidos da identidade de “americanos” para os nascidos naquele país. Essa posição imperialista deve ser combatida: “E nós, o que somos, asiáticos?” (GONZALEZ, 2020, p.134). Segundo Lélia, o termo amefricanidade ultrapassa as limitações territoriais, linguísticas e ideológicas e assume um entendimento mais profundo da “América como um todo (Sul, Central, Norte e insular)”. Essa compreensão valoriza e remete a um processo histórico que “permite a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo” (GONZALEZ, 2020, p.135).

Assim, convido aos leitores a compreender “Da Baixada aos Andes” em sua amefricanidade político-cultural. Temos aqui oportunidade de conhecer histórias da educação de territórios latino-americanos por vezes vistos como subalternizados, periféricos, sem importância histórica, mas que, na presente obra, entre viagens e escalas, são “amefricanos” e podem ser estudados nas suas intercessionalidades, especificidades e comparações.

Pelo trabalho rigoroso dos pesquisadores do LHELA, vemos estes territórios serem transformados em ‘lugares’ com direito à história, numa diversidade de temas e abordagens teórico-

metodológicas, mas, todas, sob a tutela do rigor e da criatividade do ofício acadêmico, que os leitores têm agora oportunidade de conhecer.

Assim como no conto nigeriano, é pela pesquisa, pela escrita da história e pela história da educação que podemos criticamente conhecer os projetos, estratégias e práticas de dominação, de resistência e de produção de cultura que estruturam as relações sociais e suas possibilidades de transformação. Que a leitura atenta faça nascer outras “Afamefuna” para as aldeias da história e da historiografia da educação.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. A Historiadora Obstinate. In: *No seu pescoço*, São Paulo, Companhia das Letras, 2017. p.212-5232.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo Afro-latino-americano*. Ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flávia; LIMA, Marcia (Orgs.), 1ª ed, Rio de Janeiro, Zahar, 2020, p.127-138.

PARTE 1

UM LUGAR CHAMADO BAIXADA FLUMINENSE: TEMPOS E ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA

“Coitadas das Crianças. Começam as Aulas na Baixada”: um retrato da educação brasileira em tempos autoritários

Flávio Anício Andrade

Introdução

Os anos finais da década de 1970 e iniciais da década de 1980, mesmo constituindo um período histórico relativamente curto, aparecem como momento de suma importância para a compreensão da educação brasileira contemporânea em vista do fato de ter sido marcado pela ascensão das lutas de natureza reivindicativa em torno da efetivação do direito constitucional do acesso à educação pública e da necessidade de melhoria da qualidade dessa mesma educação.

Este capítulo busca discutir algumas das condições objetivas e subjetivas que caracterizaram a materialização da experiência da escolarização para a maioria da população da Baixada Fluminense, região periférica da segunda maior cidade do país, no contexto da crise de legitimidade do regime ditatorial civil-militar implantado após 1964 no Brasil.

A fim de realizar tal objetivo, elegi como fonte privilegiada da discussão feita aqui um órgão jornalístico de circulação local em municípios da Baixada Fluminense, o ‘Jornal da Baixada’ (doravante JOB). Este aparece tanto como divulgador dos problemas e questões cotidianas enfrentadas pelas escolas públicas nesta região metropolitana quanto como agente de intervenção política frente às autoridades constituídas na medida em que em suas páginas foi feita uma forte defesa da melhoria da qualidade da educação oferecida nas redes escolares públicas de alguns dos municípios da região.

O JOB, editado no município de São João de Meriti-RJ, foi uma fonte privilegiada de divulgação, promoção e articulação dos diversos movimentos sociais ocorridos na região durante os anos finais da década de 1970 e os primeiros anos da década de 1980. Neste contexto, as questões afeitas à educação escolar oferecida aos filhos dos moradores da Baixada Fluminense veio a se tornar também um dos temas recorrentes nas páginas desta publicação.

De fato, no caso específico da educação pública e de seus condicionantes, ao dar voz a professores, pais e estudantes, o JOB transformou-se em agente participante do movimento de luta por mudanças na Baixada Fluminense, cuja política institucional era então hegemônica por correntes personalistas e conservadoras.

A citada publicação ofereceu em suas reportagens e textos opinativos um retrato bastante vívido das condições em que se realizava a escolarização das crianças e jovens da Baixada, apresentando também uma crônica das lutas em torno do direito à educação produzida no calor dos acontecimentos.

Neste sentido, se compartilha aqui do entendimento de que a imprensa escrita se constitui como sujeito político no interior dos processos históricos através dos quais a realidade social se materializa e, mais particularmente para os fins deste estudo, como 'observadores participantes' da luta pelo direito à educação na Baixada Fluminense nos anos finais do regime ditatorial instaurado em 1964. Como Schelbauer e Araújo (2007) indicam, a imprensa deve ser tomada também como partícipe das configurações históricas vigentes em uma sociedade na medida em que cumpre um papel formativo em relação aos seus leitores e, indiretamente, também àqueles a quem estes podem influenciar. Entendo que tal foi exatamente o que se configurou no espaço e tempo delimitados neste estudo.

As páginas do JOB, portanto, nos oferecem um retrato privilegiado das lutas referentes àquelas questões na Baixada Fluminense no momento em que a face negativa do acelerado crescimento urbano pelo qual passou o país a partir já dos anos 1960 não tinha mais como ser encoberta, dadas as novas condições de distensão política, criadas justamente pela onda de

mobilização de diversos setores sociais particularmente na segunda metade dos anos 1970.

O JOB aparece igualmente como propositor de uma narrativa quase sempre invisibilizada nos veículos de imprensa pertencentes a grandes empresas do setor midiático. Desta forma, esta publicação exemplifica para o momento histórico ora abordado o importante papel cumprido pela imprensa quando de seu surgimento como sujeito político no âmbito do movimento de ascensão da burguesia como classe dominante na formação social capitalista.

De fato, a ativa participação da imprensa na crítica ao Antigo Regime e em seguida na própria direção tomada pelos novos governos à medida que a burguesia alcançava o controle do poder de Estado, materializada na grande presença numérica dos órgãos jornalísticos a partir das décadas finais do século XVIII, foi se tornando um incômodo para os donos do poder antes beneficiários do papel de agitação social cumprido pelos jornais. Como resultado desta desconfiança por parte dos mandatários dos novos Estados nacionais em formação, paulatinamente foram sendo criadas leis visando inviabilizar a existência dos pequenos órgãos jornalísticos, indiretamente favorecendo o surgimento de uma 'grande imprensa' mais próxima política e identitariamente aos estratos mais elevados da burguesia (LOSURDO, 2004).

Importante ressaltar, também, a escassez de informações referentes ao período em questão no que tange ao cotidiano da educação escolar pública na Baixada Fluminense e a análise ora apresentada intenta contribuir para uma maior compreensão deste tema.

A Baixada Fluminense no clarear da longa noite pós-64

A segunda metade da década de 1970 ficou marcada como o período em que se iniciou um processo político de passagem do regime ditatorial implantado no país em abril de 1964 para o retorno das garantias constitucionais usurpadas a partir da eclosão do golpe civil-militar que depôs o presidente João Goulart.

Um dos fenômenos característicos destes anos de distensão relativa do aparelho repressivo do Estado militarizado erigido no pós-64 foi a reaparição na cena política de diversos sujeitos coletivos, organizados ou não, que passaram a encampar uma série de lutas visando mais destacadamente à melhoria de suas condições de trabalho e renda bem como de suas condições de saúde, transporte e moradia. A face mais visível deste fenômeno foram as grandes greves ocorridas não apenas nas áreas industriais e urbanas, mas também no campo (FAUSTO, 2006).

Chama a atenção, também, no quadro da ação política destes novos 'movimentos sociais', a reorganização e forte expansão de associações de moradores, coletivos políticos representando minorias ou novas frentes de luta (por exemplo, a luta feminista e a luta ambiental) assim como a eclosão de mobilizações de caráter mais espontâneo em torno de demandas pontuais, principalmente nas regiões periféricas das grandes cidades brasileiras. Entre estas demandas, desponta a luta pelo direito à educação.

Com efeito, os anos finais da década de 1970, mesmo constituindo um período histórico relativamente curto, aparecem como momento de significativa importância para a compreensão da educação brasileira contemporânea em vista do fato de ter sido marcado pela ascensão das lutas de natureza reivindicativa em torno da efetivação do direito constitucional do acesso à educação pública e da necessidade de melhoria da qualidade da formação escolar oferecida.

No contexto do processo tutelado de restituição gradativa dos mecanismos formais típicos de um regime democrático, a chamada 'abertura', o período compreendido pelos anos de 1979 e 1980 aparece como fundamental. Os 24 meses compreendidos aí talvez possam mesmo ser pensados historicamente como sendo uma espécie de longo 'ano um da década de oitenta', aquela que viria a ser a do retorno à normalidade constitucional. De forma marcante, aqueles anos deram à luz a muitas das questões que marcam ainda hoje a discussão em torno do direito à entrada e à permanência na

escola bem como à qualidade da educação escolar oferecida para a grande maioria da população brasileira.

Em sua obra já clássica, 'Quando Novos Personagens Entraram em Cena', Eder Sader se pergunta sobre os sentidos da condição proletária na periferia daquela que já então era a maior cidade do país. Tal questão é situada pelo referido autor no âmbito da discussão por ele realizada em seu estudo acerca das condições de vida da população dos bairros mais afastados da cidade de São Paulo, população esta que carregava em sua história coletiva a marca da experiência da migração e reconstrução de uma identidade na metrópole que a instrumentalizava e consumia como força de trabalho.¹

Tal questão inicial provocadora será o fio condutor de sua análise subsequente abordando tanto os problemas enfrentados por aquela população na 'voragem da cidade' quanto às formas assumidas pelas diversas lutas visando à melhoria dos bens e serviços públicos aos quais deveriam ter acesso, mas cujo usufruto na prática lhe era negado. Condições de moradia, transporte, saúde e mesmo a pura e simples sobrevivência material se tornavam campos da mobilização política dos moradores dos bairros periféricos da própria metrópole bem como igualmente das áreas periféricas que eram parte dos municípios de seu entorno (SADER, 1991).

Da mesma forma, também outros autores/as que se dedicaram ao estudo do fenômeno da ascensão dos movimentos sociais a partir da segunda metade dos anos 1970 chamam a atenção para o fato de que as demandas mobilizadoras da organização política de tais movimentos diziam respeito mais comumente àqueles temas mais prementes. Chama a atenção, no entanto, a quase completa ausência do tema da educação entra aqueles que poderiam estar presentes como objeto da luta por melhoria das condições de vida

¹ Para uma discussão mais aprofundada acerca do tema da migração interna e seus efeitos ao longo do último século, ver: Jannuzzi (2000).

e acesso a direitos que constituíram a experiência coletiva dos movimentos sociais mencionados.

Com efeito, não se encontra menção à questão do acesso à escola e/ou à qualidade da escolarização nos estudos mais significativos no campo da análise dos movimentos sociais eclodidos no momento histórico em tela (Por exemplo, GOHN, 1982; JACOBI, 1993; KOWARICK & BONDUKI, 1988; SADER, 1991; PAOLI, 1995; TELLES, 1988). Certamente as lutas por melhores condições de trabalho, transporte, moradia, saneamento básico, saúde e direitos da mulher ocupavam um lugar mais central no âmbito da organização coletiva de origem popular que tais análises se propõem compreender. Porém, entende-se aqui que o direito à educação foi também um tema importante no interior da ação política realizada pelos moradores dos bairros e regiões periféricas das grandes cidades na passagem dos anos 1970 aos anos 1980.

A área metropolitana da cidade do Rio de Janeiro e mais particularmente a grande extensão territorial conhecida como Baixada Fluminense vivenciaram igualmente neste período histórico, anteriormente indicado, a eclosão de uma série de ações de natureza reivindicativa em torno do usufruto de direitos e melhoria das suas condições de vida por parte dos moradores daquela região, seja de forma institucionalmente organizada, seja de forma mais espontânea e pontual.

A Baixada Fluminense, em sua delimitação administrativa, é composta por treze dos municípios que, por sua vez, fazem parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.² Em termos especificamente geográficos, sua extensão se inicia no sul do estado e vem terminar na sua porção nordeste, sendo assim constituída pelas terras mais baixas que se estendem entre o Atlântico e a Serra

² Além dos que comumente são identificados como constituindo a Baixada Fluminense, dela fazem parte oficialmente os municípios de Guapimirim, Itaguaí, Magé, Paracambi e Seropédica. Quanto à Região Metropolitana, esta inclui ainda os municípios de Itaboraí, Maricá, Niterói, Rio Bonito, São Gonçalo e Tanguá.

do Mar. Formada originalmente por terrenos alagadiços que se alternam com pequenas elevações, esta região foi quase totalmente rural até a década de 1930 (GEIGER; COELHO, 1956).

Ao longo do tempo, porém, o toponímico assumiu uma denotação essencialmente social e política, vindo a delimitação estabelecida no imaginário coletivo a englobar essencialmente os municípios localizados no lado oriental da Baía de Guanabara e mais fortemente ligados economicamente à capital do estado.

Dessa forma, considerando tal recorte consagrado no senso comum, Baixada Fluminense – ou simplesmente, Baixada – é a região formada pelos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nova Iguaçu, Nilópolis, Queimados e São João de Meriti. Sendo que no momento histórico abordado neste estudo os municípios de Japeri, Mesquita e Queimados ainda faziam parte do de Nova Iguaçu na qualidade de seus distritos. Estes oito entes administrativos, ao se considerar sua paisagem social, aparecem como uma área urbana praticamente contínua irradiada a partir do centro metropolitano. Por outro lado, a Baixada adquiriu ao longo dos anos uma identidade social e cultural específica. De um lado, valorizada como celeiro de manifestações culturais e artísticas próprias bem como efervescente politicamente (FREIRE, 2016; MONTEIRO, 2016); de outro, percebida como espaço fortemente marcado pela violência e criminalidade (ALVES, 1998).

Ao longo do século XX foram sendo executados na referida região uma série de projetos de saneamento, iniciados com a drenagem de suas áreas pantanosas. Tais pântanos tanto tornavam a região de difícil reocupação quanto representavam risco sanitário para a própria cidade do Rio de Janeiro, tendo em vista que as áreas alagadiças eram o principal foco de proliferação de vetores da febre amarela e malária desde que as culturas da cana-de-açúcar e do café terminaram por promover o assoreamento dos diversos cursos d'água que atravessavam a região (TORRES, 2004).

A recuperação dos terrenos e eliminação da incidência de doenças permitiu sua transformação em cinturão verde para

abastecimento da metrópole e área agrícola onde prosperou a cultura da laranja.

No entanto, a partir da década de cinquenta do século passado a crise da produção citricultora implicou na paulatina passagem do território que viria a ser mais propriamente nomeado como Baixada Fluminense para a condição de periferia urbana. Para isto contribuiu fundamentalmente também a expansão dos ramais ferroviários irradiados a partir do Rio de Janeiro e o conseqüente estabelecimento de estações ferroviárias que vieram a se constituir em núcleos iniciais de pequenos adensamentos urbanos, futuros nascedouros de alguns dos municípios emancipados na região (PEREIRA, 1977; TORRES, 2004).

Por sua vez, o loteamento das grandes propriedades abandonadas como áreas agrícolas, principalmente nos, à época, municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, atraiu um enorme contingente de novos moradores tanto do estado do Rio de Janeiro quanto de estados vizinhos e outros mais distantes que ali se fixaram pela possibilidade de compra de terrenos baratos e pelo transporte relativamente fácil e rápido para os locais de trabalho (MONTEIRO, 2016; PRADO, 2000).

Esta ocupação, porém, não foi acompanhada da oferta condizente de uma série de equipamentos urbanos ou serviços essenciais tendo em vista o usufruto por parte destes novos moradores daqueles direitos básicos necessários à manutenção e elevação dos seus padrões de vida. Entre tais direitos se encontrava o do acesso à educação.

Em que pese a significativa expansão da rede escolar na Baixada Fluminense a partir dos anos 1960, tal expansão não acompanhou proporcionalmente as taxas de crescimento populacional da região. Com isto, chega-se ao final da década de 1970 com um grande déficit de vagas nas escolas existentes e também se deparam as famílias ali residentes com a precarização da qualidade da formação escolar oferecida.

Tendo em vista as considerações anteriores, busca-se aqui apresentar um quadro das condições em que se materializava a

experiência da escolarização para a maioria da população da Baixada Fluminense, tomando o município de Nova Iguaçu como referência, assim como das formas assumidas pela mobilização coletiva em torno da luta por acesso à escola e melhoria da qualidade da formação por ela oferecida.

Os anos finais da década de 1970 foram marcados pela piora das condições de vida da maioria da população brasileira na esteira da crise do chamado ‘milagre brasileiro’, isto é, o breve surto de crescimento econômico vivenciado pelo país nos primeiros anos da década. Uma das consequências desta precarização foi o florescimento de diversos movimentos de origem popular. Em especial, considerando o tema do presente trabalho, a reorganização das associações de moradores e de movimentos como o da luta contra a carestia.³

Ocorrida ainda sob as duras condições impostas pelos governos militares⁴, tal retomada teve importância capital no processo de fortalecimento e amadurecimento da sociedade civil brasileira, permitindo avanços substanciais na construção de uma concepção de democracia que fosse além do retorno das liberdades civis constitucionais.

Desde a década de 1960, a região situada ao norte do então estado da Guanabara e socialmente definida como Baixada Fluminense vivenciou o surgimento de associações e organizações de caráter comunitário cuja referência maior era o

³ O aumento do custo de vida e consequente precarização das condições de existência que marcam o período deram ensejo não apenas a formas organizadas de luta mas também a revoltas individuais e coletivas de natureza espontânea, como foram os saques a estabelecimentos comerciais comuns em várias cidades do país no momento histórico aqui delimitado. Para o caso da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, ver Torres e Menezes (1987).

⁴ A presença da violência política foi uma constante na Baixada Fluminense no período e permanece presente contemporaneamente, dela derivando também formas de violência pura e simples que ainda hoje constituem quase que uma característica definidora da região. Para o aprofundamento deste tema bem como das formas em que o regime ditatorial se materializou na referida região, indicamos as obras de José Cláudio Alves (1998) e Sales e Fortes (2016).

local de moradia. Precisamente no ano de 1960, foi realizado no então o maior município da região, o Congresso dos Centros Pró-melhoramentos de Nova Iguaçu que veio a reunir diversas associações de moradores e viu posteriormente o atendimento de algumas de suas reivindicações por parte do poder executivo municipal (SILVA, 1993).

A partir de meados dos anos 1970 veremos um novo ascenso da mobilização de organizações populares e operárias na região. A exemplo do que ocorreu na década precedente, em que o Partido Comunista Brasileiro (PCB) teve forte presença naquele processo de mobilização, desta vez ocorreu uma significativa participação do Partido Comunista do Brasil (PC do B) na organização política de associações de moradores e no movimento sindical também redivivo à época.⁵

O JOB apareceu como um órgão jornalístico característico do que se passou a denominar de ‘imprensa alternativa’⁶ ou ‘nanica’, aquela caracterizada essencialmente por ter uma tiragem relativamente baixa, circulação limitada e conteúdo fortemente crítico ao regime ditatorial vigente (SCHWARCZ e STARLING, 2015). No caso deste jornal, havia de sua parte uma forte vinculação com o movimento das Associações de Amigos de Bairro surgido no contexto do processo de distensão política que marcou a segunda metade dos anos 1970. A criação do JOB foi uma iniciativa de militantes da Ala Vermelha, uma corrente dissidente do Partido

⁵ Para maior compreensão das lutas operárias no período, com referência à Baixada Fluminense, indicamos a leitura das obras de LAINO (1983) e RAMALHO (1989).

⁶ Termo cunhado em linhas gerais para definir uma gama de publicações de caráter não mercantil, ainda que não necessariamente gratuitas, dedicadas de modo geral a oferecer uma visão que se afastasse da abordagem fortemente conservadora presente como regra nos órgãos jornalísticos de grande circulação e, com raras exceções, caracterizadas por um processo de confecção amador ou semiprofissional. Para uma discussão mais aprofundada do tema com foco na Baixada Fluminense, indicamos o artigo de Ana Lúcia Enne (2004).

Comunista do Brasil (PC do B)⁷ e contava com a colaboração de jornalistas independentes na sua confecção.⁸

Na primeira metade da década de 1970 esta organização política faz a opção por uma maior inserção nas lutas populares que ganham impulso na região da Baixada Fluminense a partir de meados daquela década.

Uma das iniciativas concebidas a fim de ajudar a organizar politicamente a população da região se consubstanciou na edição de um jornal que se constituísse como um espaço de visibilidade dos graves problemas sociais que marcavam a vida dos moradores da Baixada Fluminense, mas principalmente repercutisse e animasse as formas de enfrentamento político nascentes naquele momento.⁹

O JOB, apesar de sua existência relativamente curta e estrutura de produção quase amadora, aparece como uma fonte significativa não somente ao permitir um retrato das lutas sociais nos anos de transição entre o regime ditatorial instalado a partir de 1964 e a formalização do retorno a um regime de garantias democráticas

⁷ Para fins do presente artigo importa a observação de que a publicação em tela nasce sob o ideário de contribuir para uma politização de viés contestatório à ordem política vigente. Para maior aprofundamento em relação à trajetória e atuação da Ala Vermelha, ver Ribeiro (2018).

⁸ Com tiragem inicial de 5.000 exemplares, seu primeiro número data de 15 de maio de 1979. A intenção inicial de publicá-lo mensalmente se concretizou apenas para seus dois primeiros números, variando para os quatro números seguintes o intervalo temporal de sua confecção, chegando a durar três meses o hiato entre a publicação do quinto e sexto número, também seu último. Teve, além disso, duas edições temáticas especiais. Apesar de apenas em seus dois primeiros números constar a data de publicação, informações contidas em seus textos permitem inferir os meses dos demais números, sendo a referida edição número seis publicada em fevereiro de 1980.

⁹ A criação de meios de circulação impressa que oferecessem uma interpretação descolada do discurso veiculado pela grande imprensa, via de regra de tom condenatório e criminalizante, apresentando a versão dos fatos a partir do ponto de vista dos movimentos contestatórios foi abordada por Kátia Paranhos (1999) em relação ao contexto do movimento sindical de São Bernardo do Campo-SP no período ora em tela.

básicas, mas também por se constituir ele mesmo em iniciativa de atuação política intencional no contexto daquelas lutas.

As mães e pais da Baixada em luta pelo direito à educação pública de qualidade

Ao final da década de 1970, o Regime Militar mostrava sinais de esgotamento e de conter os novos movimentos político-sociais fermentados pela crescente precarização das condições de vida da população brasileira no período que se seguiu ao fim do chamado ‘milagre brasileiro’. De forma correlata as políticas públicas promovidas pelos vários níveis do Estado não conseguiam atender às demandas crescentes da população: cita-se, como exemplo, que a expansão da oferta das matrículas no ensino público estadual e municipal, particularmente o do então 1º grau de ensino, não era mais suficiente para atender a necessidade crescente posta pela expansão demográfica acelerada das regiões metropolitanas ocorrida naquele período.

No caso dos municípios mais populosos da Baixada Fluminense tal estrangulamento ocorreu ao longo da década de 1970, produzindo uma rotina marcada por uma verdadeira ‘mobilização para a guerra’ entre as famílias que possuíam filhos em idade escolar nos períodos de matrícula. Uma cena comum no entorno das escolas públicas eram as longas filas de mães, pais e parentes (que não raramente ali estavam, às vezes, há dias, em regime de revezamento) à espera da abertura dos portões da escola para a matrícula de novos alunos.

Aqueles que conseguiam uma vaga comemoravam intensamente. Às famílias que não conseguiam restava ir para a próxima fila na próxima escola, a qual ficava cada vez mais distante de seu local de moradia (não à toa, a luta pela educação dos filhos se confundia comumente com a luta pela melhoria do transporte e pelo direito à gratuidade dos estudantes). Considerando também que o mais comum eram famílias com mais de um filho em idade

escolar, frequentemente não se conseguia vaga na mesma escola para todos os filhos.

Sendo assim, a luta por acesso e permanência na escola e a concomitante luta pela qualidade da escolarização oferecida por esta escola na passagem entre as décadas de 1970 e 1980 pode ser caracterizada como uma verdadeira guerra de trincheiras combatida com afincos e persistência pelas mães e pais da região, politicamente organizados ou não. Muitos dos episódios desta luta foram narrados nas páginas do Jornal da Baixada.

Já em seu primeiro número, o JOB noticiava a mobilização de um grupo de mães cujos filhos encontravam-se sob a ameaça de serem obrigados a estudar no período noturno por decisão da Secretaria Estadual de Educação. Com o título 'Calundu: mães venceram' um dos episódios iniciais do enfrentamento entre sociedade civil e Estado no momento histórico em pauta era assim narrado:

No bairro do Calundu, município de Nova Iguaçu, a situação das crianças em idade escolar não é nada tranquila. As mães receberam comunicado da Escola Estadual Calundu na época de renovar matrícula, de que deveriam matricular seus filhos de 12 e 13 anos no supletivo – primário, à noite – para dar vagas a outras crianças. Era uma ordem da Secretaria de Educação. As mães não aceitaram. Revoltadas com o fato de seus filhos, ainda crianças, serem obrigados a estudar de noite, decidiram agir. Foram à prefeitura de Nova Iguaçu protestar. A resposta foi que uma inspetora ia averiguar o problema lá mesmo na escola. No dia combinado para a visita da inspetora, as mães já aguardavam bem cedo na porta. Ela chegou, negou ter dado a ordem, dizendo que foi a professora responsável pela escola – não existe diretora no Calundu. O resultado: as crianças voltaram a estudar no horário antigo (CALUNDU..., 1979, p. 6).

Temos aí ilustrada uma das marcas da resposta do Estado frente ao estrangulamento da capacidade de expansão da educação pública: a tomada de decisões pautadas pelos critérios de eficiência e racionalidade gerencial que desconsideravam completamente os

efeitos sobre a população escolar e suas famílias. Também a naturalidade com que tais decisões arbitrárias eram tomadas não deve nos causar espanto haja vista ter sido fato corriqueiro no quadro de um regime político ditatorial.

A forma como a autoridade responsável voltou atrás na sua decisão, eximindo-se de responsabilidade, indica indubitavelmente surpresa frente à resistência encontrada. Sinais claros de que o poder público não encontraria mais caminho tão livre na gestão da educação sob estrito controle da burocracia do Estado e que nas próprias unidades escolares os dirigentes já não teriam suas decisões livres de contestação por parte da comunidade vinculada à escola.

Outro motivo de revolta contra práticas consideradas injustas e abusivas vivenciadas no cotidiano da relação com a escola se constituiu na já mencionada (e denunciada) prática da cobrança da Taxa Escolar, contrária à lei mas, no entanto, disseminada e naturalizada nas escolas da Baixada. Também contra este mecanismo excludente, inclusive porque vigorando mais comumente nas escolas das regiões mais pobres da zona metropolitana, se insurgiram as mães e pais de alunos organizados nas associações de moradores que então igualmente se organizavam em vários municípios da região.

Dessa forma, por ocasião de um encontro que reuniu cerca de três mil pessoas ligadas às Associações de Amigos de Bairros em Nova Iguaçu, o JOB expôs a desigualdade de tratamento dado às escolas metropolitanas bem como a ação das associações de bairro existentes ou em organização contra a permanência da cobrança da taxa, denunciando sob o título 'Roubo na taxa escolar não parou' a seletividade da escola pública:

Tem coisa que só acontece na Baixada. Por exemplo: a taxa escolar que os pais são obrigados a pagar para os filhos estudarem em escolas públicas. Nos bairros luxuosos do Rio de Janeiro, não tem disso. Mas na Baixada tem. Aliás, tinha. Depois da assembleia dos 3 mil (amigos de bairros), em Nova Iguaçu, em julho, e essa foi uma

das reivindicações levadas pelos bairros ao prefeito Rui Queiroz, o problema começou a ser resolvido. O secretário de educação, Arnaldo Niskier, reconheceu que a taxa escolar é ilegal. As escolas da Baixada foram avisadas para suspenderem a cobrança da taxa ilegal. Essa, sem dúvida, foi uma grande vitória do Movimento Amigos de Bairro de Nova Iguaçu. Mas é preciso olho vivo porque algumas escolas ainda estão cobrando a taxa ilegal. Por exemplo, a escola Dom Valmor, no Parque Flora, Nova Iguaçu. A diretora Dona Helena Moura chamou alunos da 1ª série para advertir que os pais têm que ir à escola explicar porque não pagam a taxa escolar. Em Três Corações, outro bairro de Nova Iguaçu, na escola municipal Dona Maria Justina, vários alunos tiveram suas cadernetas presas por não terem pago a taxa. E a fiscalização, seu prefeito? E as outras escolas? (ROUBO..., 1979, p. 2).

A permanência da cobrança da taxa escolar serve de mote para uma didática exposição da dinâmica assumida pela ação dos poderes públicos municipais na Baixada Fluminense (e por extensão, mesmo que certamente não reproduzindo exatamente as mesmas formas, pelo poder público municipal e estadual no Brasil como um todo) bem como da lógica autoritária e particularista que orientava as decisões de quem estava à frente das instâncias de governo. Quem nos fala dos descaminhos do instituto da taxa escolar é uma professora em cuja casa funcionou improvisadamente a primeira escola de um dos bairros de Nova Iguaçu, o mais populoso município da região:

No começo, só pagava a taxa quem pudesse. Era para ajudar quem não tinha condições de comprar uniforme e material. Além disso, se fazia também uma campanha para melhorar a merenda que naquele tempo era muito ruim. Mas em 75 essa taxa escolar municipal foi transformada em Fundo Municipal de Educação. A taxa antes era de 20 ou 30 cruzeiros e passou para 156 cruzeiros [sic], que era a metade do salário-mínimo na época. Houve uma revolta muito grande dos pais. Uma parte desse dinheiro (40%) ia para o fundo e 60% para a escola. Teoricamente, a parte que ia para o fundo deveria servir para ajudar as escolas mais pobres, em pequenas obras necessárias. Mas

na prática, este Fundo Municipal de Educação é usado no pagamento de funções gratificadas para os funcionários da prefeitura (ROUBO..., 1979, p. 2).

Vê-se que já neste momento aparecia uma preocupação com a questão do financiamento da escola pública tendo em vista a melhoria de suas condições, particularmente daquelas que se encontravam em piores condições de funcionamento. Porém, a prática do uso indevido dos recursos arrecadados permitida, por assim dizer, pela falta de transparência das ações do poder executivo em seus diversos níveis, também já aparece como uma constante na história do fazer-se da escolarização pública no país. O que chama a atenção aqui é mais o fato de que também se iniciava uma maior mobilização em torno da cobrança do uso dos recursos públicos para as finalidades sob as quais a sua criação se deu. Assim, continua o relato jornalístico selecionado:

É um absurdo tirarem dinheiro dos pais para pagarem funcionários da prefeitura. Isso mostra como os pais cada vez mais estão arcando com uma responsabilidade que é do poder público. (...) Os pais fazem tudo para pagar porque não querem ver os filhos humilhados. Eles acabam aceitando isto porque não têm visão do que é um direito deles. E a taxa escolar que seria uma forma de ajudar, se torna uma forma de opressão muito desonesta e que só existe na Baixada (ROUBO..., 1979, p. 2).

Aqui se combinam a crítica política à autoridade municipal com a percepção sociológica acerca do efeito que a pressão social exercida pelas próprias famílias entre si. Aquelas que têm condição de pagar sem excessiva dificuldade a taxa escolar acabavam por criar um mecanismo de cobrança indireto e subjetivo na medida em que promotor de uma estigmatização que recaía sobre as crianças na escola. A experiência escolar é fortemente marcada por tais processos de hierarquização e segmentação conformados pelos valores herdados dos pais, valores estes, por sua vez, incorporados

pelas famílias na vivência de seu lugar na estrutura de uma sociedade profundamente desigual como é a brasileira.

Assim, se penalizava duplamente as famílias providas de menores recursos pois além de precisar fazer um maior sacrifício financeiro a fim de proteger seus filhos de possíveis humilhações cotidianas, inclusive por parte da direção escolar que de hábito percorria as salas de aula indicando nominalmente os que se encontravam em débito com a taxa ou entregando aos alunos 'bilhetes' para seus pais informando tal débito, não obtinham o retorno de tais recursos na forma de maiores investimentos na escola de seus filhos. O efeito de aprofundamento da desigualdade no interior da própria experiência formativa presente na rede escolar pública provocado por este duplo mecanismo não escapou ao autor do texto da reportagem que ocupou as páginas centrais do jornal:

As crianças da Zona Sul, no Rio, têm merenda muito melhor, têm escolas bonitas e não precisam pagar esta quantia absurda de taxa escolar. Quanto mais pobre a criança mais oprimida e mais facilmente enganada. Os pais não conhecem seus direitos e têm medo da autoridade. Têm medo da diretora porque ela grita, ameaça. Os pais ficam sem saber o que fazer. (...) Enquanto várias escolas ainda estiverem cobrando esta taxa, a luta tem que continuar e ser ainda maior. Os pais precisam assumir o papel de fiscais, fazendo valer a declaração do Prefeito. E isto depende da gente, de como conscientizar os pais porque eles têm muito medo dos filhos serem prejudicados. Há muita insegurança. (COITADAS..., 1980, p. 5).

Outra das mais constantes reivindicações dos movimentos de moradores então nascentes foi a construção de escolas onde estas se encontravam totalmente ausentes da paisagem física em distâncias que se mediam em quilômetros em uma região de relevo acidentado, cortada pela mais movimentada rodovia do país e marcada pela violência cotidiana justamente nos muitos bolsões de pobreza que ainda hoje a pontilham. No depoimento de uma professora com mais de 23 anos de atuação profissional na rede municipal de Nova Iguaçu, colhido pelo JOB, podemos ter uma

imagem mais vívida de tal situação. Nas palavras de dona Terezinha Lopes:

- Hoje, no nosso bairro, Jardim Gláucia, temos uma escola municipal e uma escola estadual. Mas isso foi porque o povo do bairro lutou muito até conseguir essas duas escolas. Bairros vizinhos aos nossos, como o Parque São Bento, o Jardim Liberal, Silvana, Santa Verônica, Parque São José, Sítio Real não têm escolas. As crianças precisam pegar condução para irem estudar em São João [de Meriti] ou Caxias. (...)

- É que na maior parte dos loteamentos as crianças nascem e crescem sem ter nenhuma escola. Aí as pessoas vão improvisando, apertando as autoridades, vão lutando. Algumas crianças esperam 10 ou 12 anos para conseguir uma escola. E enquanto não conseguem começam a estudar nas escolinhas que a gente chama de “escolinhas de quintais”. Ali, as pessoas que têm jeito, gostam de crianças e querem ganhar um trocado, começam a dar aulas. Com o crescimento do Jardim Gláucia, as pessoas perceberam que tinham que lutar por uma escola, se unir e pressionar as autoridades. Foi assim que conseguiram duas escolas.

A escola hoje não é mais aquela instituição que funcionava como um alívio, uma esperança. Com os obstáculos todos que existem hoje a escola se tornou também um órgão de opressão, um lugar onde os pais se sentem assim com o pé atrás: “É mais dinheiro que vou ter que gastar”, dizem eles. “Estou sendo explorado... Não há dinheiro que chegue...” (COITADAS..., 1980, p. 4).

A ideia de uma escola pública ‘gratuita’ se evanesce como fumaça para aquelas famílias quase totalmente desprovidas de recurso. O que em princípio seria um direito conquistado se torna mais um ônus na luta pela sobrevivência. Vive-se sob o signo da improvisação na falta da presença do Estado e, quando esta existe, se torna um novo obstáculo a ser enfrentado na faina diária pela existência. Não estranha que a educação não seja reconhecida como um valor positivo tendo por trás de si uma história de exclusão real e simbólica das famílias que não se encontram à altura dos padrões

culturais e materiais definidos como minimamente necessários para o usufruto da experiência da aprendizagem.

Neste contexto, restava muitas vezes aos pais e responsáveis fazer uma escolha certamente dolorosa e cruel: eleger o filho ou filha que poderia estudar enquanto aos outros restava ou aguardar a sua vez ou mesmo nem chegar a frequentar os bancos escolares.

Também a oferta de alimentação na escola, uma condição objetiva básica de permanência nesta e, portanto, da posse de condições mínimas para a aprendizagem aparecia como mais uma precariedade no cotidiano da escola pública da região. Até mesmo tal condição mínima não se encontrava garantida e aparecia como motivo para a mobilização dos moradores em torno da exigência de uma escola de maior qualidade:

Merenda é outro problema sério. É opinião geral que a merenda melhorou muito de uns tempos pra cá. Infelizmente, a qualidade da merenda depende muito de cada escola. Há pouco tempo foi muito comentado na Baixada o caso de uma escola no Jardim Gláucia onde a diretora criava porcos. Ela mandava fazer uma comida sem tempero para sobrar muita lavagem para seus leitões.

O que acontece muito é o desvio de parte da merenda para ser vendida na cantina. Mães do Calundu estão denunciando que a diretora da escola do bairro mandou servir feijão com farinha para as crianças, dizendo que ia devolver as cem latas de dobradinha e arroz guardadas na despensa. Mas a inspetora da merenda impediu (COITADAS..., 1980, p. 5).

Alunas e alunos dessa escola precarizada, e por extensão, suas famílias, aparecem aí como vítimas do descaso histórico dos poderes públicos brasileiros com a educação escolar pública e seus sujeitos. Descaso este que se materializava nas periferias das cidades brasileiras, universo do qual a região metropolitana da Baixada Fluminense acreditamos ser exemplo paradigmático, nos anos onde se desenhava o rosto da década de 1980.

A atuação daqueles órgãos da imprensa local assume relevância como registro da situação da escola pública periférica

e, dado sua participação no seio do movimento de articulação dos diferentes sujeitos individuais e coletivos atuantes em prol da melhoria das condições de ensino e aprendizagem presentes naquela escola, particularmente como registro também das formas assumidas pela mobilização dos moradores da região no sentido da luta pela efetivação de uma formação escolar digna para seus filhos.

Considerações Finais

Entre os anos 1960 e 1970 a Baixada Fluminense, acompanhando o ocorrido nas regiões metropolitanas brasileiras, vivenciou um acelerado crescimento do número de escolas públicas, particularmente as vinculadas à esfera estadual de governo. Tal processo de expansão havia tomado um impulso inicial significativo a partir da década de 1930 na esteira da própria expansão mais acelerada das áreas urbanas do país. Esta última produzida, por sua vez, pelo desenvolvimento dos setores secundário e terciário o qual vai se adquirir um primeiro salto ainda nos anos de 1920 em relação direta com o processo de substituição de importações que se seguiu à Primeira Guerra Mundial.

Este último processo trouxe uma transformação da economia nacional e, concomitantemente a esta, um deslocamento do eixo dinâmico da vida social para as cidades. Um dos efeitos indiretos de tal processo histórico manifestou-se no incremento do fenômeno da migração de populações de áreas rurais para o entorno dos grandes centros urbanos em franca expansão, o que foi viabilizado e potencializado a partir dos anos 1930 pela cada vez maior extensão da malha rodoviária do país.

Nos anos 1950 e 1960, época dourada do Brasil desenvolvimentista, este fenômeno migratório produziu um rápido aumento da densidade populacional na região da Baixada Fluminense, a qual foi deixando de ser uma área agroexportadora de laranja para, com a decadência desta cultura, se transformar em palco da criação de loteamentos em profusão nas terras das

fazendas paulatinamente improdutivas. Com a crescente chegada dos novos moradores, quase sempre famílias com muitos filhos, aparecerá no período histórico subsequente, particularmente a partir dos anos 1960, uma demanda cada vez maior por acesso à escola pública.

Ao mesmo tempo em que famílias migrantes percebiam a posse das habilidades fornecidas nos bancos escolares como uma necessidade imposta pelo novo ambiente urbano em que agora viviam bem como a única via aí possível de ascensão social para seus filhos, a igualmente crescente necessidade de maior qualificação formal da força de trabalho, advinda da transformação da base produtiva, impulsionaram a resposta dos poderes públicos no sentido da expansão da rede escolar.

No entanto, mesmo que tal expansão da oferta educacional tenha sido bastante notável em contraste com o ritmo de crescimento de tal oferta verificado nas oito décadas iniciais do período republicano, no caso da Baixada Fluminense a possibilidade de usufruto do direito à educação por parte da maioria de seus novos habitantes não veio a se realizar na prática. A demanda por acesso à escola pública sobrepujou de muito a existência efetiva de vagas.

Agravando este estado de coisas, como se pôde ver, mesmo as crianças que conseguiam ver seu direito à matrícula escolar efetivamente materializado vivenciavam não poucas vezes uma experiência de escolarização marcada pelo signo da precariedade e do sacrifício, seu e de suas famílias. Como igualmente visto ao longo do texto, tal estado de coisas não foi aceito sempre de forma passiva.

O direito a uma educação escolar que viesse a permitir que mães e pais das classes populares da Baixada Fluminense, politicamente organizados ou não, foi objeto de uma luta constante a qual assumiu variadas formas e níveis de intensidade que representou a consciência de sua condição de sujeito de direitos em um contexto histórico marcado justamente pela vigência de um estado de exceção democrática.

Mesmo posteriormente, com o retorno de um ordenamento jurídico de natureza constitucional, não desapareceu completamente a necessidade daquela mobilização haja vista que ainda nos anos 1990 não eram incomuns as filas nas calçadas das escolas com maior demanda, denotando a permanência da restrição ao pleno direito a uma educação pública de qualidade.

Neste sentido, os anos de passagem da década de 1970 à de 1980 são significativos como momento em que a luta pelo direito à educação amalgamou moradores, movimento social organizado, setores progressistas da igreja católica e intelectuais coletivos politicamente comprometidos com a mesma.

Dentre estes últimos, temos a decisiva presença do Jornal da Baixada como espaço de visibilidade das dificuldades e obstáculos enfrentadas pelos alunos e suas respectivas famílias no que se refere ao pleno usufruto do direito a uma educação escolar pública e de qualidade, vieram também contribuir para potencializar a força política das famílias de moradores da Baixada Fluminense que, literalmente, foram à luta por seus direitos.

Referências

- ALVES, J. C. S. *Dos Barões ao Extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense*. Duque de Caxias: APPH/CLIO, 1998.
- CALUNDU: MÃES VENCERAM. *Jornal da Baixada*, São João de Meriti, ano 1, n. 1, p. 6, mai. 1979.
- COITADAS DAS CRIANÇAS. COMEÇAM AS AULAS NA BAIXADA. *Jornal da Baixada*, São João de Meriti, ano 1, n. 6, pp. 4-5, mar. 1980.
- ENNE, Ana. Imprensa e Baixada Fluminense: múltiplas representações. *Revista C-Legenda (online)*, Niterói, v. 2, n. 14, s/p., 2004.
- FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: EdUSP, 2006, 12ª. Ed.
- FREIRE, J. *Problemas Públicos e Mobilizações Coletivas em Nova Iguaçu*. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.
- GEIGER, Pedro P. & COELHO, Myriam G. *Estudos rurais da Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro: IBGE, 1956.

GOHN, M. da G. *Reivindicações Populares Urbanas*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

JACOBI, P. *Movimentos Sociais e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 1989, 2ª ed.

JANNUZZI, P. de M. *Migração e Mobilidade Social: migrantes no mercado de trabalho paulista*. Campinas: Autores Associados, 2000.

KOWARICK, L.; BONDUKI, N. Espaço urbano e espaço político: do populismo à redemocratização. In: KOWARICK, Lúcio (org.). *As Lutas Sociais e a Cidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

LAINO, André. *Controle Fabril: poder e autoridade do capital*. Petrópolis, Vozes, 1983.

LOSURDO, D. *Democracia ou Bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

MONTEIRO, L. A. *Retratos em Movimento: vida política, dinamismo popular e cidadania na Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

PAOLI, M. C. Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANN, Michaela (org.). *Movimentos Sociais e Democracia no Brasil*. São Paulo: Marco Zero, 1995.

PARANHOS, Kátia. *Era Uma Vez em São Bernardo*. Campinas, EdUNICAMP, 1999.

PEREIRA, W. *Cana, Café & Laranja: história econômica de Nova Iguaçu*. FGV/SEEC-RJ, 1977.

PRADO, W. *História Social da Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro: Ecomuseu Fluminense, 2000.

RAMALHO, José Ricardo. *Estado-patrão e Luta Operária: o caso FNM*. São Paulo, Paz e Terra, 1989.

RIBEIRO, Adriana. *Em nome da revolução: a trajetória social e política da Ala Vermelha (1967-1985)*. Tese (doutorado). Seropédica, Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018, 238 p.

ROUBO NA TAXA ESCOLAR NÃO PAROU. *Jornal da Baixada*, São João de Meriti, ano 1, n. 4, p. 2, ago. 1979.

SADER, Eder. *Quando Novos Personagens Entraram em Cena*. São Paulo: Paz e Terra, 1991, 2ª ed.

SALES, J. & FORTES, A. (Orgs.). *A Baixada Fluminense e a Ditadura Militar: movimentos sociais, repressão e poder local*. Curitiba, Prismas, 2016.

SCHELBAUER, A. R. e ARAÚJO, J. C. S. (orgs.). *História da Educação pela Imprensa*. Campinas: Alínea, 2007.

SCHWARCZ, L. M. e STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Percival T. *Origem e trajetória do movimento Amigos de Bairro em Nova Iguaçu (MAB)-1974-1992*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1993, 377 p.

TELLES, V. da S. Anos 70: experiências, práticas e espaços políticos. In: KOWARICK, Lúcio (org.). *As Lutas Sociais e a Cidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

TORRES, G. *Baixada Fluminense: a construção de uma história*. São João de Meriti: IPAHB, 2004.

TORRES, Rogério e MENEZES, Newton. *Sonegação, Fome, Saque*. Duque de Caxias, Edição do Consórcio de Administração de Edições, 1987.

Nova Iguaçu, a Educação e a Ditadura: O Instituto de Educação Rangel Pestana durante o Regime Militar¹

Eduardo Jordan da Silva Aguiar

Introdução

A história conhece muitos períodos de tempos sombrios, em que o âmbito público se obscureceu e o mundo se tornou tão dúbio que as pessoas deixaram de pedir qualquer coisa à política além de que as pessoas mostrem a devida consideração pelos seus interesses vitais e liberdade pessoal (ARENDDT, 2008, p. 19).

Este capítulo tem como objetivo investigar os processos educativos, resistência e a memória da comunidade escolar do Instituto de Educação Rangel Pestana, no contexto da Ditadura Militar brasileira², em Nova Iguaçu Baixada Fluminense, mais

¹ Este capítulo é parte integrante dos estudos de Doutorado em andamento sobre o tema 'Educação em Tempos Sombrios: processos educativos nas escolas Monteiro Lobato, Instituto de Educação Santo Antônio e Colégio Leopoldo durante o Regime Militar de 1964 a 1985', sob a orientação do Prof.^o Fernando César Ferreira Gouvêa, iniciado em 2021, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

² O golpe de Estado de 1964 depõe o presidente João Goulart – segundo Fico (2014), ainda não anunciava a implantação de um regime ditatorial – e põe fim à “democracia populista” iniciada em 1946. De acordo com Germano (2011), apesar da iniciativa e do caráter burguês que se apresentavam, coube às Forças Armadas a intervenção executiva do golpe, mediante o qual assumiram o poder do Estado durante 21 anos. O Poder Central foi assim fortalecido intensamente, ao mesmo tempo em que foi exercido não por uma personalidade eminente, mas por um

enfaticamente, entre os anos de 1964 a 1985, tempos de lutas estudantis, de 'milagre econômico', de reformas no ensino superior e de 1º e 2º graus e, entre outros, de vigência do Ato Institucional nº 5 (AI-5).

Em geral, as instituições escolares, as suas comunidades e os processos educativos nelas desenvolvidos sofreram os efeitos da instalação da Ditadura Militar no país. Contudo, ainda são poucos os estudos que problematizam, de forma localizada, seu impacto e ingerências nos sujeitos, nos saberes e nas práticas escolares. Assim, buscar-se-á averiguar como professoras/professores, nesse período, em Nova Iguaçu lidaram com tal contexto histórico, por meio de sua atuação em instituições escolares. Para tanto, buscar-se-á analisar ações e processos educativos, publicações da imprensa periódica local e relatos orais de professores/as de tal instituição escolar seja, diretamente ou indiretamente.

Pretendemos com esse trabalho estudar os processos educacionais e aparatos repressivos contra a Educação Pública em Nova Iguaçu, cidade da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, no período entre as décadas de 1965 a 1985, quando a cidadã-mãe da Baixada recebeu grandes intervenções do regime militar.

Citamos, aqui, uma frase do professor José Cláudio Alves³: "Nós vivemos sob o efeito das estruturas que a ditadura criou e que nunca foram modificadas."⁴ Entendemos que a interpretação do fragmento pode trazer diversas questões sobre a Baixada Fluminense, em especial a cidade de Nova Iguaçu que, no passado,

Executivo invisível, chamado "sistema", que trocava formalmente de comando periodicamente.

³ José Cláudio Souza Alves é professor de sociologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e autor do livro: *Dos Barões ao Extermínio: Uma História da Violência na Baixada Fluminense*.

⁴ EPSJV/ Fiocruz. "Nós vivemos sob o efeito das estruturas que a Ditadura criou e que nunca foram modificadas". Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/nos-vivemos-sob-o-efeito-das-estruturas-que-a-ditadura-criou-e-que-nunca-foram>>

foi conhecida pelas plantações de laranja e também por ser palco de grandes movimentos e atores sociais.

A localidade vivenciou grandes conflitos ligados à disputa pela terra, ao poder político e à repressão às resistências contra o golpe civil-militar. Somente no período de 1964 a 1985, a prefeitura da cidade teve 15 prefeitos, dos quais 09 governaram durante os cinco primeiros anos do regime militar, ou seja, a cidade mais importante da região (na época) passou por grande instabilidade e conflito político derivado, diretamente, do rompimento democrático. A manchete do periódico *Correio da Lavoura* de 1975 estampava o texto a seguir:

ONZE PREFEITOS EM ONZE ANOS: do dia 27 de agosto de 1964 a esta parte o município de Nova Iguaçu já foi dirigido por onze prefeitos, incluindo os interventores. Naquela data, substituindo o prefeito Aluizio Pinto de Barros (eleito pelo povo) assumiu a Prefeitura de Nova Iguaçu o senhor João Luiz do Nascimento. Depois do senhor João Luiz do Nascimento as sucessivas administrações acompanharam a relação que se segue: José de Lima presidente da Câmara, Joaquim de Freitas interventor Estadual, Ary Schiavo (eleito), José Naim (presidente da Câmara), Antônio Machado (vice), Nagi Almawy (presidente da Câmara), João Ruy de Queiroz Pinheiro (interventor Federal), Boulevard Gomes de Assunção (eleito), Joaquim de Freitas (eleito) e João Batista Barreto Lubanco (vice). (JOAQUIM DE FREITAS RENÚNCIA..., 1975. p 1.)

O que teria provocado tamanha instabilidade política em Nova Iguaçu? Dialogando com Daniel Batista, José Alves, Ferreira Júnior, Débora Luisa da Silva, Sonali Maria de Souza entre outros, percebemos que a resposta dessa pergunta é sempre apontada para o óbvio: a instabilidade era ocasionada pelo golpe civil-militar de 1964. Porém, sobremaneira, há maiores particularidades inerentes à região, tendo em vista a importância da região para o estado do Rio de Janeiro, pois além da grande contingência de população, o local abrigava muitas indústrias químicas, indústrias metalúrgicas, ferrovias e rodovias importantes para o estado.

Ainda, considerando o pressuposto de instabilidade e agitação social e política, questiona-se o seguinte: como ficou a Educação Pública na cidade de Nova Iguaçu? Que sujeitos, educadores populares, professores/as e/ou movimentos/instituições educacionais buscaram resistir ao aparato repressivo do regime militar ou mesmo não desistir?

O golpe civil-militar de 1964 perseguiu, sistemática e violentamente, os/as educadores/as cujo pensamento e ação julgavam subversivos e contrários aos alegados ‘interesses nacionais’. O governo imposto pelas armas atingiu, logo de início, três grandes educadores brasileiros: Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Esses nomes alcançaram destaque nacional e suas ideias, em termos de educação, foram consideradas inadequadas ao ideal do regime vigente, devido ao foco na emancipação dos sujeitos, por meio do desenvolvimento do pensamento e do senso crítico. Todavia, como se processou tal perseguição em cidades como Nova Iguaçu ou em sujeitos, não menos importantes, que lutavam para manter uma gestão democrática, participativa e inclusiva em suas salas, escolas e espaços de saber? Citamos, por exemplo, Lírian Tabosa, cearense, professora, mulher, que veio para Nova Iguaçu em 1956 e lutou contra as ações repressivas e arbitrárias do regime militar, tendo sido presa e, após, exilada.

Esse texto tem como um de seus objetivos promover o resgate e construir memórias de cidadãos de Nova Iguaçu que, de alguma forma, resistiram e se opuseram ao regime militar, considerando-se unidades educativas como local de atuação. Para tanto, a pesquisa investigará o Instituto de Educação Rangel Pestana que se chamava Instituto de Educação de Nova Iguaçu. No início da década de 1960 começou a ser construído o prédio do Instituto de Educação de Nova Iguaçu (IENI), instituição criada através do decreto nº 4.929, de acordo com o Diário Oficial de 6 de dezembro de 1961. (PAIVA, 2012). O IENI foi construído no mesmo terreno que o Grupo Escolar Rangel Pestana e, posteriormente, se tornou o Instituto de Educação Rangel Pestana.

O Instituto de Educação Rangel Pestana faz parte e ajudou a criar história do município de Nova Iguaçu. Formando professores/as, cidadãos e personalidades que contribuíram para a história da região. A pesquisa nessa instituição educacional será realizada, considerando-se o recorte temporal do regime militar. O objeto de estudo se assentará nos processos educativos e na relação professor/aluno e professor/instituição, com o intuito de encontrar vestígios, processos e mecanismos que mostrem o impacto nas relações professores, alunos e responsáveis, mediante os aparatos repressivos da ditadura.

A presença das Forças Armadas como elemento principal à frente do Aparelho do Estado, determinando o conteúdo, formas e estratégias da política educacional no Brasil constitui item essencial para o desenvolvimento deste, pois, como se sabe, tal contexto histórico-ideológico contribuiu no modo como se organizaram as instituições educacionais em nosso país. Da análise do período e região em questão, almeja-se refletir sobre questões significativas levantadas acerca da importância de se reler e (re) interpretar a história, de sorte que não sejam esquecidos os erros e atrocidades cometidas no passado a fim de que se possa refletir para construção de um futuro melhor.

Breve histórico da Cidade de Nova Iguaçu e da Educação na Região no século XX

A ocupação da Baixada Fluminense, como em boa parte do Brasil, se deu pela fé, com freguesias ligadas a grandes paróquias. Antes de qualquer coisa, o termo Baixada Fluminense deriva de Baixada da Guanabara ou Recôncavo da Guanabara como também era conhecida a região. Em quase toda sua totalidade, os atuais municípios surgiram da Vila Iguassú, atual município de Nova Iguaçu.

O século XIX foi o de progresso e de decadência para Vila Iguassú. Com a Estrada Real do Comércio, a região teve uma

grande evolução econômica e populacional. A Construção do Porto Iguassú, da Fazenda São Bernardino e da Estrada de Ferro Rio D'Ouro contribuem para esse processo de crescimento da Vila Iguassú no século XIX.⁵ Maxabomba foi uma sesmaria doada a Martim Correia Vaqueanos, em 1692. Essa sesmaria englobava quase toda a totalidade de terras do que é hoje a atual Nova Iguaçu que teve esse nome pela lei nº 1331 de 1916 com o desígnio de perpetuar o nome Iguassú.

No século XX, Nova Iguaçu, cidade mãe da Baixada Fluminense, ainda tenta resolver problemas de abastecimento de água, saneamento, insalubridade, doenças contagiosas e crise econômica. Em 1933, Nova Iguaçu tinha oito distritos que iam de Sarapuí, no 8º distrito em Duque de Caxias a Marapicu em Queimados, 2º distrito.

A citricultura com a produção da laranja na década de 1930 fez com que Nova Iguaçu fosse nacionalmente e internacionalmente conhecida. Problemas econômicos e políticos na Era Vargas, a II Guerra Mundial e as condições precárias da Baixada Fluminense levaram à decadência das plantações e o fim da cidade da laranja. Estes vastos terrenos improdutivos, deixados pela crise da laranja, propiciaram na década de 1940 e 1950, a onda de loteamento em Nova Iguaçu e na Baixada Fluminense. Distritos de Nova Iguaçu como Duque de Caxias, Nilópolis e São João de Meriti na década de 1930 começam a sentir a urbanização com o processo de loteamento. Nas décadas de 1950, a cidade começa a virar cidade dormitório do Rio de Janeiro. Tal processo também propicia a povoação e a procura por terras.

Na década de 1960, Nova Iguaçu já tinha quase 500 mil habitantes. Uma das maiores populações do país⁶ e contava, segundo o Censo escolar, com cerca de 294 escolas primárias e 34

⁵ Ver: TÔRRES, Gênesis (Org.). Baixada Fluminense: a construção de uma história: sociedade, economia, política. Ed. IPAHB, RJ, 2004.

⁶ IBGE- CNE- N08. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=7188&view=detalhes>.

escolas do ensino secundário. Sendo assim, cerca de 74% das crianças em idade escolar estavam matriculadas na escola, porém dialogando com SILVA(2019), notamos que os alunos que terminavam a escolarização estavam concentrados ao redor do centro da cidade. Tal processo levou à desigualdade educacional e concentração de renda.

Neste período, o ensino secundário era voltado para a profissionalização, cursos como administração, contabilidade, mecânica e formação de professores eram os mais requisitados. Porém, como a realidade em todo o país, o acesso era dificultado pelos poucos estabelecimentos que ofereciam formação de segundo nível, neste caso os egressos do ensino fundamental entravam no mercado de trabalho postulando funções com menor remuneração, e apenas uma pequena parcela da população dava continuidade aos estudos. (SILVA, p. 56, 2019)

Dessa forma, Nova Iguaçu durante o século XX viu surgir diversos espaços educacionais que contribuíram para o desenvolvimento da região. Citamos o Colégio Leopoldo (1933), o Instituto Iguaçano (1940), o IESA - Instituto de Educação Santo Antônio (1937). Outrossim, é importante destacar o processo de industrialização que Nova Iguaçu viveu com a implantação de várias indústrias na região. Com a necessidade de mão de obra qualificada, as escolas privadas começaram a investir em cursos técnicos, principalmente na década de 1950. Não foi encontrado registro de Instituição de Ensino Superior na cidade até 1970, posteriormente temos a Associação Brasileira de Ensino Universitário em Belford Roxo (ABEU- atual UNIABEU) e a Sociedade de Ensino Superior de Nova Iguaçu (SESNI- atual UNIG).

A cidade de Nova Iguaçu configura-se como uma região, dentro do estado do Rio de Janeiro, e por sua proximidade com locais estratégicos militares, também sofreu intervenções que geraram instabilidade política, social e educacional. O estudo permitirá entender os processos e mecanismos enfrentados na

cidade de Nova Iguaçu, durante o regime militar, pelos educadores, professores, gestores e, sendo assim, tal pesquisa contribuirá para identificar aspectos antidemocráticos que sofreu a Educação Pública da região, bem como colaborar, através de tais análises, para as discussões, em torno dos processos educativos, durante o regime militar em cidades periféricas e longe dos grandes holofotes das capitais.

A justificativa deste estudo se liga ao seu caráter histórico, já que buscamos analisar a Educação, a partir de movimentos e processos educacionais mobilizados em tempos e espaços historicamente situados, ou seja, as práticas educacionais dos professores/professoras das instituições supracitadas, durante os aparatos repressivos do regime militar.

O estudo analisa os sujeitos em suas manifestações individuais e coletivas, na busca de uma resistência e contestação de retrocessos e agravamentos dos processos educacionais frente ao avanço antidemocrático. Dessa forma, resgatam-se memórias silenciadas, sujeitos e construções históricas que resistiram de diversas formas aos desdobramentos do Golpe Civil- Militar de 1964.

No que tange à justificativa social e pessoal, desde quando iniciamos a vida na Universidade Pública como aluno de História, nos dedicamos aos assuntos relacionados à nossa região e aos problemas que enfrentamos. Sejam em relação à violência, aos, ainda, alarmantes, índices de analfabetismo, à despolitização das pessoas e às profundas desigualdades sociais que afligem os moradores da periferia de Nova Iguaçu. Posto isso, desde a monografia ao Mestrado em Educação na UFRRJ, analisamos questões ligadas à luta popular e camponesa, à Educação do campo, à Educação popular, a lideranças populares e problemáticas locais de e/ou ligados à Nova Iguaçu.

Na monografia, no curso de História, examinamos a organização e resistência dos camponeses em Pedra Lisa na Baixada Fluminense nas décadas de 1940 a 1960. Lavradores, auto-identificados como posseiros, organizaram-se e mobilizaram-se, de tal forma, que romperam com paradigmas políticos e sociais da

época ao se inserirem, pela sua organização e reivindicações, no cenário e no jogo político da Baixada. Tive a honra de conhecer seu Bráulio Rodrigues da Silva que foi uma grande liderança popular da Baixada Fluminense. Seu Bráulio contribui diretamente com movimentos como Comissão Pastoral da Terra, Movimento Amigos do Bairro, Assentamento Terra Prometida, Pedra Lisa, entre outros.

Com a dissertação de Mestrado em Educação no PPGEA⁷, analisamos a importância da memória dos agentes sociais e políticos da luta camponesa nas décadas de 1950 a 1960, ocorrida em Pedra Lisa, antes do Golpe de 1964, trazendo-a, dinamicamente, através de processo de pesquisa-participante e pesquisa-ação para alguns segmentos sociais de Pedra Lisa na atualidade (2016-2017). Nesse contexto, estudei a experiência da construção da Escola Popular de Alfabetização de crianças e adultos realizada pela Associação de Lavradores e Posseiros de Pedra Lisa, como expressão das experiências de Educação Popular em emergência, no referido contexto. Nitidamente, a escola de cunho popular buscou ir além do seu papel, primário, de ler e escrever: “a escola ensinava também coisas sobre a vida”.(AGUIAR, 2018, p.67).

O desenvolvimento desse projeto proporcionou conhecer histórias, sonhos e sujeitos. Ficam registradas, as tardes ouvindo seu Josimar F. da Silva, coordenador da Associação de Lavadores e Trabalhadores de Pedra Lisa, falando com indignação sobre os problemas dos lavradores de sua região. Nesse sentido, organizamos juntamente com diversas lideranças locais um Encontro denominado: ‘Memória da Luta pela terra em Pedra Lisa’. Dessa forma, sempre tivemos a perspectiva de conceder um retorno, através da pesquisa e estudo, à comunidade local, ou seja, de contribuir, minimamente, para desvendar, amplificar, esclarecer e buscar alternativas para os problemas locais da nossa cidade.

⁷ Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Pensamos sempre no diálogo que as universidades precisam ter com a comunidade local e com as cidades mais periféricas. Por conseguinte, este projeto visa dar continuidade a esses anseios que nos afligem como educador e, principalmente, morador de uma das regiões mais violentas e com os menores índices de desenvolvimento de Nova Iguaçu: a região de Marapicu. Lembrome da história que circulava, por aqui, sobre um senhor temido por todos que era, sempre, procurado para resolver problemas na região (sic). Há pouco tempo, em 2014, após o falecimento do mesmo, fiquei sabendo que se tratava do Coronel Reformado Paulo Malhões. O mesmo foi um grande torturador no regime militar, de acordo com confissão na Comissão da Verdade em 2014 e morava (se escondia) em Nova Iguaçu, há muito tempo. No depoimento, Malhões contou como mutilava cadáveres para dificultar que eles fossem identificados e como recebeu do Centro de Informações do Exército (CIE) uma ordem para ocultar a ossada do ex-deputado Rubens Paiva, que foi torturado e morto, após ser preso em sua casa no Rio de Janeiro, em 1971.

A Baixada Fluminense, assim como Nova Iguaçu, esconde vestígios, traumas, silenciamentos velados que necessitam ser explorados, investigados, analisados para, quem sabe assim, possamos contribuir para uma valorização e desenvolvimento da região. Esse estudo tem esse objetivo: trazer à luz processos históricos e educacionais de professoras/professores que resistiram aos processos antidemocráticos a partir de 1964.

Sendo assim, esse texto visa investigar através de ações e processos educativos, fotografias, publicações da imprensa periódica local e relatos orais de como se deram os processos educativos em tal instituição de ensino durante o período da ditadura; Resgatar memórias, construções coletivas e a história dos professores/as que resistiram aos aparatos repressivos da ditadura militar; Analisar como aparatos repressivos e ações dos governos militares atingiram localmente a Educação Pública de Nova Iguaçu provocando possíveis defasagens, desmontes, perseguições,

silenciamentos, declínio e, por conseguinte, contribuindo historicamente para a desigualdade social que assola a região.

Breve referencial teórico-metodológico

O arcabouço metodológico da pesquisa se encontra em duas estratégias: a pesquisa documental e a história oral. Outrossim, lançamos mão também de processos investigativos em Centros de Memória e Arquivos que possam dar conta de documentos que remetem ao objeto de estudo.

Bloch (1947) explica que existem infinitos tipos de fontes em que o pesquisador pode se debruçar para tentar entender os processos históricos. Consoante o pesquisador, toda a cultura, em qualquer forma de registro, é passível de análise, como se depreende do trecho que segue: “É quase infinita a diversidade dos testemunhos históricos. Tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito”. (BLOCH, 1974, p. 114).

Assim, pretendemos ressaltar como sujeitos históricos buscaram, em um momento de autoritarismo e repressão, formas de continuar lecionando e ensinando ou mesmo procuraram resistir as aparatos repressivos do regime militar. Dialogando com De Decca (1990), percebemos que o discurso ideológico se materializa, justamente, pelo ocultamento da diferença, da contradição, da luta e da resistência da classe popular contra as injustiças dos detentores do poder. No enfrentamento a esse discurso dominante e o silenciamentos da memória, buscaremos fazer mais que uma reinterpretação, buscaremos um resgate que é definido por De Decca (1981, p. 40) como:

Procedimento que não vai na direção de reinterpretar o já dito e o já sabido, mas de redefinir uma estratégia diferente tanto na produção acadêmica como das relações desta com as demandas de poder inerentes aos discursos que suportam práticas sociais. (DE DECCA, 1981, p 40).

Assim, faremos uma valorização dos agentes históricos como Dona Lírian Tabosa e de sujeitos que se afirmaram através e/ou pela Educação contra a ditadura, em Nova Iguaçu. Também buscaremos compreender se ocorreram colaborações, respostas ou silenciamentos, por conta do regime militar no IERP.

Conforme Paulo Freire: “o ato de ensinar é um ato político”. Sobremaneira, dialogando com Freire e Brandão (1999) em seu texto ‘Criando métodos de pesquisa alternativa’, ponderamos que a pesquisa é um ato político. Brandão nos adverte: “a quem sirvo com minha ciência?” (BRANDÃO, 1999). Por vezes, por ignorarmos tal pressuposto científico, acabamos servindo à ideologia dominante, pois quando não ouvimos, enxergamos, dialogamos, pesquisamos, aprofundamos certas temáticas com ou sobre as classes populares estamos, consciente ou inconscientemente, servindo às classes dominantes, à perpetuação e à manutenção de sua cultura e historicidade dominantes e, muitas vezes, opressoras. Dialogando com Thompson (1992, p, 41), notamos que os registros humanos em qualquer de suas formas são fontes ricas para averiguação dos processos históricos. Entre essas fontes o autor valoriza a oralidade como se percebe na sequência.

A possibilidade de utilizar a história oral para finalidades sociais e pessoais construtivas desse tipo vem da natureza intrínseca da abordagem oral. Ela trata de vidas individuais – e todas as vidas são interessantes. E baseia-se na fala, e não na habilidade da escrita, muito mais exigente e restritiva. Além disso, o gravador não só permite que a história seja apresentada por meio delas. Numa apresentação de fitas e slides do Recall, ou numa apresentação de técnicas artesanais num museu, ou numa palestra histórica, o uso da voz humana, viva, pessoal, peculiar, faz o passado surgir no presente de maneira extraordinariamente imediata. As palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história.

Dessa forma, pode-se afirmar que a História que sobrevive nos monumentos, ruas e no complexo imaginário popular dos

iguaçuanos é a memória de personalidades políticas, remanescentes do período militar, como João Ruy de Queiroz Pinheiro, Mário Guimarães e João Luiz de Nascimento que dão nomes às principais ruas da cidade. Sendo assim, dialogando com Thompson, pretende-se investigar personas, atores que fogem da abrangência de intelectuais e/ou personalidades da época, ou seja, professores/as que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a construção social da Educação, na cidade de Nova Iguaçu, seja resistindo, seja não desistindo, diante dos aparatos repressivos do regime militar.

Este texto visa, em sinergia com os/as autores/as e pesquisadores/as que estudam a época, construir um breve estudo sobre a História da Educação dos Professores/as em um período tão conturbado e, ainda, silenciado da história da cidade de Nova Iguaçu, a partir da análise do Instituto de Educação Rangel Pestana.

A Educação, no recorte temporal selecionado, ocorre no contexto da ditadura em que a Política de Segurança e Desenvolvimento Nacional⁸, efetivada pelos militares, concebeu o processo educativo como um elemento essencial para alavancar o crescimento econômico do país. Essa visão da educação como capital humano⁹, da educação como fator de desenvolvimento passou a ser disseminada, norteando as diretrizes governamentais do período. Aos olhos de militares, empresários e técnicos do governo, o desenvolvimento científico e tecnológico era uma das metas a ser atingido pela nação, daí a canalização do investimento do Estado no Ensino Superior, especialmente na área tecnológica,

⁸ A Doutrina de Segurança Nacional foi desenvolvida no contexto da Guerra Fria pelos Estados Unidos. Sua principal tese é a da necessidade de uma guerra permanente, ininterrupta e total dos países ocidentais contra o comunismo. No Brasil, através da Escola Superior de Guerra ganhou contornos próprios e aplicáveis ao contexto de Ditadura Militar, transformando-se em lei no ano de 1968, com a publicação do decreto-lei nº 314/68 (BORGES, 2003).

⁹ A Teoria do Capital Humano (SHULTZ, 1971) pressupõe que o acréscimo de educação, instrução e treinamento da mão de obra potencializa a capacidade de produção, acelerando o crescimento econômico da nação.

com forte valorização de carreiras acadêmicas ligadas às Engenharias, formando a mão de obra mais especializada e necessária à melhoria da infraestrutura, notadamente nos setores da indústria e construção pesada.

Numa segunda frente de ação, a reforma do ensino de 1º e 2º graus foi consumada com a Lei nº 5692/71¹⁰. Essas novas diretrizes para a educação passaram a dar ênfase à formação para o trabalho, respondendo, na sua grande maioria, pela profissionalização dos segmentos populares, para atuar em postos que exigiam menos especialização e qualificação.

Nesse contexto, em 1968, o Brasil foi submetido ao AI-5 (Ato Institucional nº 5) que deu plenos poderes ao presidente para fechar o Congresso, cassar mandatos e suspender direitos políticos. Com o AI-5, foi promulgado o Decreto-Lei nº 477, que restringiu significativamente os direitos dos estudantes, funcionários e professores (CUNHA, 1985). Segundo Romanelli,

O Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968, tira ao cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer pública, quer privada, assim como concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo. O Decreto-Lei 477 aplica-se exclusivamente ao corpo docente, discente e administrativo das escolas e coíbe toda e qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das Universidades (2010, p. 226).

O Decreto-Lei 477 ampliou a repressão e o terrorismo governamental às redes de ensino. O primeiro artigo desse decreto legislou sobre 'infração disciplinar' de professores, alunos e

¹⁰ A Lei 5692/71 teve uma tramitação relâmpago no Congresso, apenas 30 dias, prazo máximo estabelecido para a apreciação de um projeto de lei, em vigor desde a instalação do AI-1/1964. A promulgação dessa Lei, em 11 de agosto de 1971, trouxe mudanças na nomenclatura. A divisão até então existente entre as séries do ensino primário e ginásial fora eliminada, passando as oito séries a compor o 1º grau. O exame de admissão que selecionava os alunos aptos a passar do primário para o ginásio também fora eliminado. Já o 2º grau manteve-se composto de três séries, as quais deveriam privilegiar a profissionalização dos estudantes.

funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular: o aliciamento e incitamento à greve, o atentado contra pessoas, bens ou prédio, os atos destinados à organização de movimentos subversivos, o sequestro e o uso de estabelecimentos escolares para 'fins de subversão' (CUNHA, 1985).

Sabemos, também, que o golpe militar de 1964 atropelou importantes movimentos em marcha no Brasil, nos anos precedentes. Por exemplo, o início dos anos 1960 representa um momento social brasileiro marcado por lutas pelas Reformas de Base e representou, também, um período de efervescência cultural, destacando-se o tropicalismo, o cinema, o teatro e as artes, enfim, manifestações artísticas e debates estéticos. Nesse cenário, um grande destaque foi o papel desempenhado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e sua atuação política, por meio de Seminários Nacionais em prol da Reforma Universitária e na busca por uma sociedade de configuração democrática (RIDENTI, 2000).

Na contramão desse cenário, com o golpe militar de abril de 1964, o Brasil viveu um período de repressão às liberdades em diferentes âmbitos da sociedade. A UNE, citada anteriormente, passou a ser associada à história da repressão no país, uma vez que, destituído o governo legal, a UNE foi invadida, saqueada e queimada (FÁVERO, 1995).

Sendo assim, com o objetivo de silenciar manifestações de professores/as, de estudantes, de trabalhadores/as sindicalizados/as, de intelectuais, de artistas e de todos/as aqueles/as que se opunham abertamente ao regime instaurado, o poder político e econômico dos grupos dominantes recorreu à manipulação de meandros legais e à violência policial-militar, quando os 'riscos' de transformações se tornaram maiores, o que ocorreu entre o primeiro e o sexto Atos Institucionais (1964 e 1968). Com o chamado 'tratamento de choque' aos que fossem considerados subversivos, instaurou-se a repressão governamental (FÁVERO, 1995).

Às penalidades impostas pela ação militar reagiu-se com protestos públicos, como greves e passeatas, que vão perdendo

força pela repressão, entre o AI-5, de 15 de dezembro de 1968, e o Decreto-Lei nº 477,10 de 26 de fevereiro de 1969. A partir desse decreto, acentua-se a punição severa aos/as professores, alunos/as e funcionários/as ou empregados/as de estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, cujas ações fossem consideradas subversivas. Subversivo, pelo decreto, seria todo cidadão que se opusesse ao novo regime (CUNHA, 1985).

A política educacional que se desenvolveu sob o regime militar organizou-se em torno dos seguintes eixos: controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis; estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a 'teoria do capital humano', entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização; incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital.

Nesse contexto, Nova Iguaçu foi uma área constantemente vigiada pelos tentáculos da ditadura. A região tinha uma importância econômica, bem como política e social, pois era uma das maiores cidades do estado.

A institucionalização da censura, através do Serviço Nacional de Informações (SNI) apresenta outra faceta do controle técnico, burocrático e ideológico sofrido pelos processos educacionais. Algo comum no período era a comunicação entre as Secretarias de Educação (SEC) e pelo seu Departamento de Ensino de 2º grau (DESG) sobre o trabalho docente nas escolas. Era uma forma de impor a esses sujeitos aquilo que era consentido ou terminantemente proibido no espaço da escola e de suas salas de aula. Assim, levanta-se o seguinte questionamento: como tais mudanças afetaram a comunidade escolar do Instituto de Educação Rangel Pestana?

Nesse sentido, dialogando com Lobo (2019), ressaltamos uma importante ação na conjuntura educacional de Nova Iguaçu já nos primeiros anos do Golpe Militar que é a nomeação de Simão Sessim para diretor do Instituto de Educação Rangel Pestana. Grosso modo, Sessim era adepto ao Regime Militar e a sua nomeação para

uma das escolas mais importantes da Baixada Fluminense não se deu por acaso. Tal processo já se configura como uma ação local da ditadura no que tange à educação. Simão Sessim depois passou de diretor para Secretário Municipal de Educação e depois chefe de gabinete do prefeito Ruy de Queiroz, vinculado ao partido Aliança Renovadora Nacional (ARENA), interventor federal na Cidade de Nova Iguaçu de 1969 a 1971. Esse mesmo Interventor, antes, era diretor do Colégio Monteiro Lobato que também foi uma escola de grande importância para a região.

Dessa maneira, apenas com esses dois personagens, podemos salientar as ações do regime militar no campo educacional de Nova Iguaçu e como tais 'professores' usaram cargos de direção tanto no Instituto de Educação Rangel Pestana e Monteiro Lobato como trampolim para a vida política.

Diante de tais pressupostos, como ocorreram os processos educativos com essas imposições, regras, normas e silenciamentos com o controle vigente do país? Qual o reflexo de tais processos educativos nos/as alunos/as em curto prazo e longo prazo em relação à qualidade da educação em Nova Iguaçu? Como os/as professores/as reagiram e/ou se posicionaram frente às mudanças políticas, educacionais e sociais que o país vivia durante o Regime Militar?

Notamos, preocupantemente, uma exaltação e saudosismo dos tempos sombrios da ditadura. Muito em parte, ainda, por interpretações equivocadas, distorcidas, superficiais e pela falta de estudos sobre temas tão relevantes como a Educação Pública e o papel dos/as docentes nesse período.

No que concerne aos agentes e sujeitos ligados à educação em Nova Iguaçu, se torna árduo esse trabalho devido à escassez, com que nos deparamos, de referências bibliográficas sobre atores ligados a história e memória da Educação na Baixada Fluminense entre as décadas de 1960 a 1980. Apesar dos grandes esforços de diversos/as pesquisadores/as, Nova Iguaçu tem ainda muita história para contar.

Pretende-se desenvolver uma pesquisa qualitativa pautada na investigação de periódicos da época, tais como 'Imprensa Popular',

‘Correio da Manhã’, ‘Última Hora’, ‘Voz Operária’, ‘A Luta Democrática’ e ‘A noite’. Sendo assim, relacionado à História da Educação, a princípio, dialogaremos com Amália Dias, José W. Germano, Luiz Antônio Cunha entre outros. Sobre a historicidade e o contexto de Nova Iguaçu durante a Ditadura com Olga Marinho Paiva, Lidiane Barros Lobo, Lindara Costa, Peter Sana e Allofs Daniel Batista. Sobre o resgate da memória dos educadores, estaremos em diálogo com Michel Lowy e Le Goff.

Outrossim, examinaremos os arquivos da Cúria Diocesana de Nova Iguaçu, da Câmara dos Vereadores de Nova Iguaçu, da instituição de ensino citada entre outros. Com tal metodologia, e através de entrevistas, buscar-se-ão compreender os processos, mecanismos e tendências educativas relacionadas aos/as docentes e à História da Educação de Nova Iguaçu no período da ditadura, bem como ressaltar a memória dos/as professores/as enquanto sujeitos históricos. Sendo assim, dialogaremos com Paul Thompson que valoriza os conhecimentos advindos das trocas orais entre os sujeitos:

A relação entre a história e a comunidade não deve ter mão única em qualquer dos dois sentidos: antes, porém, ser uma série de trocas, uma dialética entre informação e interpretação, entre educadores e suas localidades, entre classes e gerações. Haverá espaço para muitas espécies de história oral e isso terá muitas consequências sociais diferentes. A história oral é uma história constituída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Estimulam professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. (...) Ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época (1992, p. 44).

Considerações Finais

Tal projeto/texto visa, em colaboração com os/as autores/as e pesquisadores/as que estudam a época, construir uma história da profissão docente em um período tão conturbado, violento e, ainda,

silenciado da história da cidade de Nova Iguaçu. Desse modo, a história oral poderá derrubar barreiras existentes entre conhecimentos, pesquisadores/as, estudantes, professores/as, gerações e instituições e, na produção de história, desenvolver mecanismos e processos de humanização da pesquisa no contato com pessoas, memórias, histórias de vida, identidades e lembranças vivas.

Acompanhando o raciocínio Le Goff (1996), percebemos que a memória e o esquecimento em diversas sociedades são resultantes da busca dos diversos grupos pelo poder ou que controlam os mecanismos de poder. Desta forma, percebemos que a memória do regime militar brasileiro se dá nesse contexto de manipulação coletiva, ou na tentativa desse processo. Durante o período da Ditadura, os militares buscaram manipular a opinião pública através da censura. Com o encobrimento de qualquer problema brasileiro e com a culpabilidade da oposição política, bem como a perseguição sistemática e cruel de quem tentava resistir e lutar contra a Ditadura. Exaltação da Pátria, dos progressos momentâneos e supervalorizados acabaram trazer uma visão da memória coletiva desse momento deturpada. Por isso, a história oral poderá ser de grande serventia, pois pode nos levar a caçar vestígios de aparatos repressivos, censuras, perseguições e silenciamentos sofridos pelos/as professores/as na Baixada Fluminense.

Referências

AGUIAR, Eduardo Jordan da Silva. *Educação Popular, Resistência e Memória Camponesa: o caso de Pedra Lisa na Baixada Fluminense*. 2018. 135p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

ALEXANDRE, Maria Lúcia Bezerra da Silva. *Arcadianos e os usos do passado: uma análise do projeto histórico-cultural da Arcádia Iguaçuana de Letras (AIL) (Nova Iguaçu, 1955-1970)*. Intellèctus Ano XIII, n. 1, ISSN: 1676-7640,2014.

- ALVES, José Cláudio Souza. *Dos barões ao extermínio: uma história de violência na Baixada Fluminense*. Duque de Caxias: APPH-CLIO, 2003.
- ARENDR, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BATISTA, Allofs Daniel. *Da Laranja ao Golpe: Nova Iguaçu e a instabilidade política durante os primeiros anos do Regime civil-militar*. Monografia UFRRJ, RJ. 2011.
- BORGES, Nilson. A doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia (orgs.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. 2 ed. Portugal: Publicações Europa - América, 1974.
- CARNEIRO, Ana; CIOCARRI, Marta. *Retrato da Repressão Política no Campo – Brasil 1962-1985 – Camponeses torturados, mortos e desaparecidos*; Brasília: MDA, 2011.
- COSTA, Lindara Nobre da. *De normalista à professora: memória e identidade no Instituto de Educação Rangel Pestana*. Rio de Janeiro, 2004. Monografia de conclusão de curso. Departamento de História. Pontifícia Universidade Católica
- CUNHA, Luiz Antônio; Góes, Moacyr. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- DECCA, Edgar Salvadori. *1930, o silêncio dos vencidos: memória, história e revolução*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- DIAS, Amália. *Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)*, Niterói 2012.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Terras do Sonhar: Edições Pulsar, 2006.
- FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLOW, Daniel. *Analfabetismo no Brasil: Configuração e gênese das desigualdades regionais*. Educação & Realidade, 2004.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: Brandão, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

- _____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 54 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2013.
- GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p 240
- GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Orgs.). *Intelectuais Mediadores: Práticas culturais e Ação Política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 490p.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP Editora UNICAMP, 1996.
- LOBO, Lidiane Barros. *“Quem manda na escola pública?” Os projetos educacionais em disputa no município de Nova Iguaçu – RJ entre 1964 e 1988*. 2019. 130p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (UERJ), Duque de Caxias, 2019.
- LOWY, Michel. *Walter Benjamin: aviso sobre incêndio: uma leitura sobre as teses*. São Paulo: BOITEMPO, 2005.
- LOPES, Ivone Goulart. *História da educação no Brasil: desafios e perspectivas*. Curitiba, PR: Atena Editora, 2016. 138 p
- PAIVA, Olga Marinho. *O Curso Normal Do Instituto de Educação Rangel Pestana (1966-2011): Espaço de Memória e Tradição na formação de Professores em Nova Iguaçu*. 2012. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: *Revista do programa de estudos pós-graduados em História, PUC-SP, N° 15, abril/97*.
- PREFEITURA DE NOVA IGUAÇU. *De Iguassú a Nova Iguaçu – 170 anos*. 2º Ed. 2004.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, *História da Educação no Brasil*. Petrópolis:Vozes, 2010.
- RIDENTI, Marcelo. Intelectuais e artistas brasileiros: nos anos 1960/1970: “entre a pena e o fuzil”. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 185-195, jan./jun. 2007.
- _____. *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES* (on-line), v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: . Acesso em: 18 jul. 2010.

SOUZA, Sonali MARIA, de. *A Memória dos laranjais na cidade do loteamento: considerações sobre feitos sociais da urbanização em Nova Iguaçu no período 1950-1970*. 2004.

SILVA, Debora Luisa de Freitas da. *Políticas Públicas e Educação na Baixada Fluminense durante a Ditadura Militar: a Sociedade de Ensino Superior de Nova Iguaçu (SESNI)*. Dissertação de Mestrado. Seropédica, 120.p, 2019.

THOMPSON, Paul. *A voz do Passado – História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TÔRRES, Gênesis (Org.). *Baixada Fluminense, a construção de uma história: sociedade, economia, política*. Ed. IPAHB, RJ, 2004.

A formação católica do clero e dos leigos na Baixada Fluminense no bispado de Dom Adriano Hypólito¹

Peter Sana

Introdução

Neste capítulo, faremos a exposição de parte de uma longa pesquisa que realizamos desde 2007, que conta com alguns resultados e esclarecimentos que contribuem para uma melhor compreensão sobre a formação do clero iguaçuano e da história de luta dos movimentos sociais na Baixada Fluminense.²

Para isso, recorreremos aos documentos disponíveis no Arquivo da Cúria Diocesana, este que fora criado pelo bispo Dom Adriano Hypólito com o objetivo de facilitar o trabalho de pesquisa e registro da história da Diocese de Nova Iguaçu. Também utilizamos entrevistas cedidas pelo bispo aos periódicos diocesanos e a outros periódicos de grande circulação do período

¹ Este capítulo é fruto das reflexões do autor com base na sua Dissertação e na sua Tese em Programas distintos de Pós-Graduação: Dissertação 'A dimensão educativa do pensamento e da ação de D. Adriano Hypólito nas lutas sociais da Baixada Fluminense no período da ditadura militar (1964-1985)', sob a orientação do Prof.^o Fernando César Ferreira Gouvêa, defendida em 2015, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

Tese 'A Igreja da Baixada Fluminense na era do líder intelectual Dom Adriano Mandarino Hypólito: a construção das memórias das lutas populares', sob a orientação do Prof.^o Gelsom Rozentino de Almeida, defendida em 2022 no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil.

² Região referente aos atuais municípios de Itaguaí, Seropédica, Paracambi, Japeri, Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu, Belford Roxo, Mesquita, Queimados, São João de Meriti, Magé e Guapimirim.

que compreendem ao ano de sua chegada, em 1966, quando começou seu bispado em Nova Iguaçu, e se estendeu pelos anos 1970, quando tivemos maior perseguição por parte da ditadura civil-militar-empresarial ao trabalho social de Dom Adriano.

Buscamos através dos documentos a complementação das informações e deduções já disponíveis numa crescente literatura que envolve estudos sobre o trabalho do bispo na região. Nossa análise documental dos periódicos 'A Folha', 'Boletim Diocesano' e 'Informativo Diocesano' é concomitante à investigação acerca da memória dos vencidos construída no período estudado, que por sua vez, conectada à história oral, nos fornece elementos para novas perspectivas sobre o trabalho formativo da diocese.

Segundo Le Goff (1996, p. 423), a Memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Sendo assim, esse processo faz com que o homem se reorganize a partir do que se tornou uma leitura destes vestígios, criando identidade com estas Memórias, quer sejam selecionadas artificialmente ou não.

A comunicação desta memória de geração a geração pode ser comprometedor na medida em que se escolhe o que se deve continuar ou não como um padrão social intrínseco à dinâmica social de um povo. O que se ensina na escola e o que se faz dentro de casa no âmbito familiar educacional passa a ser determinante para a formação desta Memória identitária do sujeito e, por isso, a memória pode se tornar um grande meio para se guardar a cultura de um povo, e sua perda pode gerar, inclusive, uma perda de identidade coletiva deste grupo social.

A identidade de um grupo social é extremamente importante, pois esta Memória sendo controlada por uma pessoa ou grupo de pessoas nos remete à conclusão de que trata-se de dar sentidos à dominação por meio de uma justificativa, e a legitimidade desta dominação pode ser conquistada pelo domínio do esquecimento, que gera a perda da identidade coletiva do homem.

História e Memória confrontam-se diretamente com quem vive os fatos, pois uma análise histórica crítica pode ser algo sistemático demais se confrontado com as "verdades" que a configuração percebida pelo sujeito se revela nos fatos (BEZERRA, 2009, p.3).

Como um instrumento para o historiador, a memória deve ser criticada e analisada de modo minucioso, sem pretensões e com o mínimo de paixão possível, pois há sempre conexões entre a Memória do indivíduo e as suas redes sociais e, pensando individualmente, ela é mais uma reconstrução do que uma construção. Isso se deve ao fato de haver uma interpretação exercida pelo sujeito histórico. Por isso, a temporalidade também interfere nas narrativas que, portanto, se modificam com o tempo (ibid., p.4).

Estas narrativas podem ser diversas e, por isso, consideramos importante analisar diversos documentos, relatos orais, memórias orais, entrevistas e trabalhos acadêmicos para uma ampliação do universo do narrador, assim como do mundo entendido pelos sujeitos históricos que participaram dos processos de resistência que estudamos.

Vamos destacar alguns passos do bispo na diocese para a adaptação do clero aos preceitos do Concílio Vaticano II.³ Usaremos a documentação oficial da Igreja iguaçuana para analisarmos o direcionamento pedagógico que buscou formar e reformar o clero e, posteriormente, o laicato para o trabalho pastoral de acordo com os preceitos conciliares.

Para tanto, identificando a memória de luta daqueles que resistiram à ditadura junto à diocese, notamos o receio como fruto da opressão vivida na época. A memória que ficou nos vencidos passou a girar em torno do entendimento desse sujeito político como um rebelde que, sob o amparo da diocese, resistiu às imposições autoritárias do governo e simpatizantes da ditadura.

³ O Concílio Vaticano II foi o preâmbulo que resultou nas conferências realizadas em Medellín (Colômbia – 1968) e Puebla (1979 – México), que reafirmou a opção pelos pobres e o engajamento da Igreja da América Latina nos movimentos de libertação da população oprimida (SAVIANI, 2005, p.45).

Contudo, a grande imprensa também tem grande valor na formação da opinião pública (LE GOFF, op.cit. p.457), portanto, vale lembrar que a manipulação deste poder pode deturpar os processos de formação de identidade quer sejam no ambiente escolar ou fora do mesmo. Assim sendo, para que nós, pesquisadores, possamos compreender essa situação, é necessária uma releitura desses documentos de uma forma minuciosa, de modo que possamos recolher a maior quantidade de informações possível sem cairmos em uma leitura pretensiosa e parcial (BLOCH, 2001).

E para que possamos compreender melhor o papel do bispo iguaçuano, de esclarecimento sobre os problemas relacionados às notícias dos jornais de grande circulação, recorreremos aos periódicos diocesanos, de modo que possamos entender como a diocese trabalhou a educação do clero e dos religiosos que acompanhavam o trabalho pastoral social de Dom Adriano.

Em algumas situações são os documentos as únicas fontes que registram princípios, objetivos e metas de um objeto em análise. Ademais, os documentos revelam concepções explícitas e subjacentes de determinados objetos de pesquisa. Por exemplo, os documentos podem revelar dinamicidade e complexidade de uma determinada concepção de uma política diocesana, ou até um princípio da orientação sacerdotal partindo do Vaticano, como no caso da adaptação da Diocese de Nova Iguaçu ao Vaticano II.

A partir da década de 1960, a atuação política da Igreja Católica foi, em parte, influenciada por pensadores marxistas como base para sua abertura aos pobres, ainda pensando no período das inovações, que afastaram muitas tradições ainda mantidas na forma de ser da Igreja, quer seja no campo social, político ou mesmo educacional.

Este caminho pautou também a atuação do Bispo Dom Adriano Hypólito na Baixada Fluminense, criando uma atmosfera crítica que misturava religiosidade com luta popular. Ademais, não se limitou simplesmente ao campo formal, mas utilizou o poder

social para envolver-se na perpetuação de sua tradição no âmago da sociedade.

A educação informal, principalmente no período de perseguição dos militares, foi importante para o crescimento da democracia (tratando-se no caso de Dom Adriano Hypólito na Baixada Fluminense), esta que se maximizou na medida em que a politização proposta pelo bispo iguaçuano consolidou a formação de quadros militantes críticos ao sistema político vigente de 1964 a 1985 (SANA, 2014, p. 40- 41).

Em seguida, trataremos o processo de adaptação da diocese aos preceitos do Vaticano II e, no momento seguinte, trataremos a exposição e perseguição do bispo na medida em que seu trabalho social e pastoral progredia.

Dom Adriano Hypólito e a Diocese conciliar

A identidade da Igreja mudou no período estudado, não somente porque novas ideias foram adicionadas ao modo de ser da mesma, mas porque a conjuntura política e social da América Latina sugeria uma nova forma de compreensão da realidade e, conseqüentemente, da sua forma de atuar no meio social.

As décadas de 1950 e 1960 moveram conflitos ideológicos que separaram progressistas e conservadores. Embora tenhamos a Igreja como uma instituição conservadora, após o Vaticano II, ela se inseriu no meio dos progressistas para uma re-projeção a partir da promoção humana daqueles que se encontravam na condição de oprimidos, e esta re-projeção aproximou o cristão do campo de atuação de outras linhas bem distintas dos objetivos da Instituição. Foram movimentos de leigos cristãos, comunistas, marxistas, liberais, etc.

Com o golpe de 1964, os setores católicos que atuavam nas organizações populares foram confundidos com o comunismo. Este advento não ocorreu em função dos objetivos institucionais católicos, mas sim por conta do envolvimento das múltiplas facetas que cristãos atribuíram ao evangelho, transformando-o e adaptando-o ao ideal de luta dos comunistas e de outros setores

que divergiam com os ideais dos militares golpistas no poder (RAMOS, 2005, p. 119 - 120).

Todo o cenário de pobreza, mais a perseguição dos militares àqueles que divergiam de suas ideias combinados, geraram muita resistência das partes que lutavam por melhores condições de vida, incluindo o movimento eclesiástico de aproximação dos mais pobres (ibid., p. 121).

As consequências da participação da Igreja na luta contra a repressão militar e o estado de pobreza da população foram inevitáveis. Como desdobramento, tivemos uma parcela da Igreja como autoridade representativa do povo nas causas políticas e na busca por um esclarecimento que emancipasse o sujeito e trouxesse uma posição mais autônoma para as classes populares lutarem por seus direitos. Tratava-se também de deixar de aceitar a situação desumana da pobreza.

Na Baixada Fluminense, mais especificamente na Diocese de Nova Iguaçu, o franciscano sergipano Dom Adriano Hypólito iniciou seus trabalhos no ano de 1966, e em sua administração podemos dizer que sua atuação gerou mudanças no modo de agir da Igreja em relação às desigualdades sociais. E foi exatamente este o incômodo das elites e, posteriormente, do autoritarismo do governo militar.

O Bispo Dom Adriano Hypólito teve como uma de suas características no plano de atuação política a criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEB)⁴, "elas constituem um novo modo de ser Igreja. Nesse sentido, representam uma resposta específica a uma conjuntura histórica vigente" (DEMO e CALSING, 1977 p. 18-19).

Nesse contexto, as CEB's trouxeram a ideia de que o religioso não poderia ser mais aquele ingênuo politicamente, e deveria

⁴ As CEBs são uma forma com que a Igreja buscou atender as demandas populares trabalhando a base política de religiosos e católicos de uma maneira integrada a partir de estudos de clássicos marxistas, análises de conjuntura política e social e motivação à autoconscientização como um processo de amadurecimento político das classes populares.

habituar-se a uma crítica das ideologias vigentes, descobrindo os interesses que visavam defender as elites e detectar a visão do homem que propunham. Daí a necessidade da vida religiosa estar atenta aos acontecimentos do país e do continente, e sabê-las interpretar numa visão contemplativa da vida, como realização de salvação ou negação e fechamento para os propósitos divinos.

Como orientação de todo líder religioso católico desta época, recebia certa liberdade em ações, mas ainda assim respeitava a autoridade de seus superiores na hierarquia católica. Dom Adriano Hypólito diversas vezes em suas apresentações nas missas orientava seu povo a abrir os olhos para os erros do governo. Dom Adriano se manifestou diferenciadamente em outros aspectos que ainda foram conservados pelos bispos tidos como progressistas. Ele se aproximou de causas ligadas a outras religiosidades, bandeiras defendidas contra o preconceito racial e sexual (SANA, 2021).

O fato de alguns bispos conseguirem liberdade na crítica do sistema gerenciado pelos militares vinha de uma antiga relação histórica entre a Igreja e o Estado, e esta promovia certas possibilidades de liderança a partir da função social da Igreja e proveito da autoridade eclesiástica diante de uma sociedade tradicionalmente católica. Mas ao discutirem a permanência dos privilégios dos conservadores, estes bispos eram perseguidos e tratados como traidores.

Na edição do jornal O Globo (Caderno País, 18-03-2014, p.8), uma reportagem foi feita a partir da lembrança dos 50 anos do golpe militar. E o foco principal da matéria foi a perseguição contra os bispos que expunham suas opiniões contrárias à dos militares. Como foi o caso de Bruno Constanzo, que recebeu uma carta em 1964 com ordens para rezar missa em comemoração ao aniversário do golpe, rejeitando assim tal pedido por discordar do sistema vigente. Em tal reportagem, a figura do bispo Dom Adriano Hypólito é citada como uma das que mais atuaram contra a ditadura na Baixada Fluminense. Seu sequestro em setembro de 1976, seguido de tortura e abandono com o corpo todo pintado de

vermelho foi um dos fatos citados pelo jornal pela repercussão que gerou no Rio de Janeiro, no Brasil e no mundo.

Em entrevista no mesmo artigo, o diretor do Acervo Dom Adriano Hypólito Antônio Lacerda negou que o bispo fosse comunista, mas enfatizou a força com que lutava contra as injustiças sociais e os direitos humanos, além de ter dado abrigo a perseguidos políticos.

Seu principal instrumento de luta no âmbito intelectual, pelo qual se poderia divulgar suas produções, foi o jornal 'A Folha', muito utilizado nas missas e popularizado entre os fiéis por conta da divulgação feita no mesmo pelo bispo.

Há também várias cartas no Acervo Dom Adriano Hypólito que evidenciam a ligação do bispo com Waldyr Calheiros, que no período liderava a diocese de Volta Redonda, cidade de grande movimento operário pela siderúrgica alocada na cidade. O conteúdo fala de questões variadas como tortura de religiosos e leigos, pedidos de ajuda, inclusive notícias de padres e bispos que respondiam inquérito feito pela polícia. Não as trataremos de maneira específica neste capítulo, mas nos cabe lembrar a importância das redes de comunicação entre os bispos tidos como progressistas, ou seja, aqueles adeptos à renovação conciliar proposta pelo Vaticano II e, posteriormente, as conferências de Medellín e Puebla, que reafirmaram os preceitos do Concílio.

A produção textual de Dom Adriano Hypólito nos remete a fazer uma análise minuciosa para entendermos melhor como era feita sua argumentação política contra o regime e como sua autoridade frente à população da Baixada Fluminense o tornou um líder político e orientador social assim como defensor da justiça.

Em entrevista para a revista 'Municípios do Brasil - A Revista dos Municípios', na edição comemorativa do 155º ano da cidade de Nova Iguaçu, o bispo Dom Adriano Hypólito revelou as dificuldades enfrentadas em sua gestão, desde os embargos do Vaticano até a repressão promovida pelos militares. A revista fez questão de enfatizar o respeito que autoridades do país tinham com Dom Adriano, e o modo como grupos partidários que o criticavam

o viam, como referência nos assuntos ligados ao universo social, político e relativo aos direitos humanos do cidadão.

Durante suas atividades como bispo, criticou os problemas sociais abertamente como consequências da inflação e da indefinição da política, além da marginalização da pobreza em função do elitismo com que a Baixada se encontrava durante todo o período do regime militar. Ressaltou a falta de formação profissional e criticou a falta de propostas do governo na área da educação.

Dentre outros problemas estruturais urbanos, ele comentou sobre o crescimento ‘caótico’ da população iguaçuana por imigração. Estes imigrantes tiveram origem, geralmente, no nordeste brasileiro, além de cidades do interior do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e Espírito Santo.

Quando destacou a ‘incompetência política e a corrupção’, e quando afirmou existir ‘proporções escandalosas em nossa região mais do que em outros estados’, referindo-se à Nova Iguaçu, incluindo também uma crítica ao índice altíssimo de criminalidade na Baixada Fluminense como uma questão de descaso político das autoridades responsáveis, o bispo usou sua influência política advinda de seu posto eclesiástico.

Para darmos sequência a esta discussão, destacaremos uma frase do bispo na Circular 4/69 do Bispo Diocesano, disponível no Boletim da Diocese de Nova Iguaçu Volume 4, de 1º de abril de 1969⁵, na qual ele destaca que “a verdadeira oração está em sintonia com a vida” (p.1).

Para nossa observação, compreendemos que a situação da diocese antes da chegada do bispo (antes de 1966) não condizia com um tipo de evangelho no qual a cooperação e sintonia com as necessidades básicas da população mais pobre se tornasse pauta nas discussões sobre as medidas de ação da Igreja nas comunidades.

⁵ As datas relatadas são referentes à publicação da edição do Boletim Diocesano da Diocese de Nova Iguaçu, e não a data marcada na Circular. Para a data da publicação da Circular, vide a página indicada na publicação do Boletim expressa no texto.

O olhar mais apurado em relação às demandas populares se tornou um produto da administração de Dom Adriano, colocando em prática os preceitos elaborados com sua ajuda no Concílio Vaticano II.

Neste caso, estar em sintonia com a vida diz respeito às políticas implementadas pela Igreja em relação às necessidades das comunidades, isto é, o olhar passou a ir além da questão espiritual e se tornou um dos diversos recursos para a atuação direta nas vidas das pessoas que necessitavam de algum tipo de assistência pelas quais o Estado não era capaz de oferecer, seja pelos motivos que fossem.

O que poderia ser um problema, e de alguma forma não deixou de ser, foi contornado. Era a questão de um pequeno número de padres e religiosos, que foi visto pelo bispo como um desafio para a mudança na forma de agir da Igreja. O caminho encontrado foi um investimento nas atividades lideradas por leigos existentes nas atividades pastorais e um apelo aos simpatizantes religiosos que pudessem se sensibilizar com as necessidades de 'operários religiosos' nas atividades da Igreja (ibidem).

A dificuldade dos padres em digerir os preceitos do Concílio se revelava na medida em que empecilhos eram colocados nos trabalhos nas comunidades, como se esta negligência fosse uma resistência aos novos momentos da Igreja.

Nesta mesmo número do Boletim Diocesano, há uma avaliação do que fora feito em 1968, sendo relatado o sucesso do projeto 'Alimentos para a Paz', que se consiste em promover melhor aproveitamento dos alimentos, além de cursos de manicure, de nutrição e de arranjos de Natal, oferecidos pela Diocese e suas respectivas paróquias à comunidade (ibidem, p.2). Assim, a ideia era seguir adiante o planejamento para o ano de 1969 de modo que pudessem obter o mesmo sucesso ou até melhor aproveitamento que o ano anterior.

É neste ano que um dos maiores opositores do bispo recebeu a incardinação na Diocese de Nova Iguaçu. O Padre Valdir Ros foi excardinado pelo Bispo de Lages (SC) e foi recebido em Nova

Iguaçu por Dom Adriano. O bispo sempre auxiliou financeiramente o Padre Ros na sua busca por novas vocações adultas no Riachão, de modo que tivesse possibilidades e recursos para desempenhar seu trabalho (ibidem, p.3).

O bispo de Nova Iguaçu buscava complementar seu grupo com religiosos da Europa que simpatizavam com as causas populares. Mas deveria haver um certo conhecimento de caso, e é com este preceito que ele exigiu que o Padre Genaro Pérez, da Diocese de Mondoñedo – El Ferrol (Espanha) fizesse a faculdade de sociologia numa universidade brasileira, para que pudesse melhor compreender as causas do Brasil. O padre era formado em Sociologia na universidade de Lovaina (ibidem). O bispo fez menção ao Padre Carlos Van Den Bergen, capelão oficial da Universidade Rural do Rio de Janeiro prestando sua solidariedade contra a prisão efetuada pelo DOPS, obrigando a substituição pelo vigário ecônomo de Seropédica, Padre João de Nijs. O bispo ainda lamentou ao reitor da universidade a situação e reafirmou a total confiança no padre (ibidem).

Dom Adriano recebia recursos do exterior para a realização de seus planos de apoio aos necessitados na Baixada Fluminense. Um desses programas foi a construção de um plano de casas populares para moradores de Itaguaí que tinham suas casas perdidas com as enchentes de 1967, que assolaram a região (ibidem). Um das instituições que liberavam recursos para a Diocese de Nova Iguaçu era o MISEREOR⁶, complementando os recursos que possibilitavam a concretização dos planos de apoio aos necessitados desempenhados pela Diocese de Nova Iguaçu.

A sintonia que identificamos entre Dom Adriano Hypólito e Dom Waldyr Calheiros também podia ser observada a partir das

⁶ MISEREOR é a Obra episcopal da Igreja Católica da Alemanha para a cooperação ao desenvolvimento. Há mais de 50 anos, a MISEREOR está comprometida com a luta contra a pobreza na África, Ásia e América Latina. A ajuda de MISEREOR dirige-se a todas as pessoas que sofrem necessidade – independentemente da sua religião, raça, cor ou sexo. Disponível em: <https://www.misereor.org/pt/>

visitas que recebia o bispo de Nova Iguaçu, além de correspondências que costumavam trocar.

A necessidade de orientação do povo a partir da educação e politização sempre era lembrada pelo bispo em suas escrituras. O Vaticano II era a linha de orientação com a qual o bispo tentava popularizar a fé e a luta. Em suas palavras, “na linha do Vaticano II precisamos valorizar a devoção popular a Maria Santíssima e educar o nosso bom povo” (BOLETIM DIOCESANO, Circular 5/69, 1º de maio de 1969, p. 1).

Esta valorização da devoção popular mistura a atuação religiosa à prática política. O bispo invoca um tipo de atuação da Igreja que se aproximasse do povo, que tivesse na figura de Jesus Cristo a inspiração para a devoção aos pobres e à politização que ajudaria a mudar a situação de pobreza da Baixada Fluminense.

Como assinalou,

Se olho Nova Iguaçu e a Baixada Fluminense, eu vejo os inúmeros problemas sociais e humanos, espirituais e materiais, tudo isto que pede o serviço da caridade e a Pastoral: quantas dificuldades, quantas necessidades, quantos desafios à nossa brasilidade. Será possível que, associada profundamente à vida de Jesus Cristo, Maria seja indiferente à obra de libertação que Jesus Cristo realiza na Baixada Fluminense?

Se olho a Igreja universal, particularmente os países de velha cristandade e beneficiários mais diretos do Evangelho, eu vejo além dos problemas que poderíamos chamar normais uma atitude violenta e, por vezes tremendamente inautêntica, de contestação radical ao magistério de Jesus Cristo na Igreja, à própria revelação divina; eu vejo uma penosa deslealdade ao mistério da Igreja na sua estrutura fundamental. Na sua missão e na sua marcha para a plenitude do Cristo; eu vejo uma lamentável autossuficiência e autossatisfação que pouco tem do ser pobre e ser criança para oferecer muito de farisaico e de hipocrisia. Será possível que, integrada plenamente no mistério de Cristo e da Igreja, Maria fique insensível à cruz e à paixão de Cristo na Igreja? (ibidem, p. 1-2).

O bispo compreendeu que o Vaticano II foi uma expressão de uma nova linguagem da fé católica, de maneira que a instituição pudesse colaborar para edificação religiosa da população juntamente com o apoio às necessidades básicas, sem nenhum tipo de julgamento, mas como um grupo leal às causas populares.

O Cursilho de Cristandade na Diocese de Nova Iguaçu foi um dos pivôs na formação de uma atividade política de debates intensos no Centro de Formação de Líderes de Moquetá. Nesta ocasião, três anos após a chegada do bispo, a diocese já criava as conexões necessárias para o patrocínio, continuidade e aproximação das classes populares, buscando compreender suas necessidades e contribuir para a concretização de conquistas a partir da luta (ibidem, p2).

O ano de 1969 foi marcado por cursos intensivos que buscavam qualificar lideranças na frente da luta e das pastorais encabeçadas pela diocese e que tivessem convergência com as ideias do Concílio Vaticano II. Além do mais, os cursos também serviam para orientação do líder para a ação além do plano espiritual e orientação no cenário político de eclosão e afirmação do AI-5.

A década de 1970 seguiu com a proposta de construção desta identidade de luta a partir da opção dos pobres iniciada e oficializada no Vaticano II. Como consequência, houve a repressão e a articulação para a resistência diante do cerceamento das liberdades que tendiam a buscar a ação crítica contra a ditadura. Seguimos com um panorama destas afirmativas.

A perseguição e o legado da resistência

Um dos conceitos utilizados por nós nesta análise traz uma leitura do período histórico que está vinculado à ditadura instaurada após o Golpe Civil-Militar-Empresarial de 1º. de abril de 1964 (DREIFUSS, 1981). Tomo por base as fontes impressas e os testemunhos orais dos principais agentes que puderam contribuir, de alguma forma, na resistência da Baixada Fluminense. Haja vista que alguns atores sociais que vivenciaram o período estudado

ainda estão vivos, e também através de seus testemunhos, buscamos em nossa longa pesquisa (graduação, mestrado e doutorado) articular o passado com suas experiências narradas e, mesmo sabendo que isso significa que não podemos conhecê-lo necessariamente, buscamos algumas coerências na análise das fontes para um melhor entendimento do passado.

Na obra de Dreyfuss citada acima, o autor também propõe uma nova abordagem sobre o golpe de 1964. João Goulart teria se desestabilizado em seu regime populista mediante a ação de uma elite de origem orgânica formada por empresários, tecnopresários, intelectuais e militares, estes que representavam os interesses das multinacionais e suas associações, assim criando suas redes de atuação enquanto classe.

A formação proposta pelo bispo precisava de um centro catalizador que integrasse os espaços e movimentos. Este espaço deveria ser parte da diocese, mas ao mesmo tempo parte da comunidade. Esta proximidade dos movimentos em um espaço traria à tona um novo núcleo de ideias advindas das comunidades e organizadas pela diocese, isto é, um grande passo para o cumprimento dos objetivos do Vaticano II. Este núcleo foi o Centro de Formação de Líderes. Neste espaço o bispo passou a ter uma visibilidade maior em nível de atuação. Por outro lado, também passou a ficar na mira dos militares e simpatizantes do sistema opressor da ditadura.

Dando sequência à nossa exposição, na entrevista da segunda página do jornal 'A Folha', o bispo foi perguntado sobre a finalidade do Centro de Formação de Líderes, considerado a menina dos olhos dele. O bispo contextualizou a necessidade de ampliação do espaço da diocese para a ação social e complementou:

(...) A primeira finalidade do Centro é fornecer à pastoral uma infraestrutura adequada e dinâmica, sobretudo na faixa de formação e conscientização. Qualquer iniciativa, para ser bem tomada e bem realizada, supõe elementos formados, capazes de assumir suas tarefas e responsabilidades. Veja por ex. a ação social, que pertence

essencialmente às atividades pastorais da Igreja: sem elementos conscientizados, dispostos a refletir sobre a nossa problemática e a inserir-se no esforço de libertação do homem, qualquer atividade social está condenada ao fracasso. Formação, conscientização das lideranças de nossas comunidades: eis um dos objetivos do Centro. Perguntaram-me muitas vezes se o Centro será uma casa de retiros, se o Centro dará cursilhos de cristandade etc. Para corresponder à situação concreta de nossas comunidades da Baixada Fluminense, onde não existe nenhuma outra instituição (creio eu) que se compare com o Centro de Formação de Líderes, é claro que temos de entender formação/conscientização num sentido muito amplo e de abrir a casa para todos os grupos de liderança que pretendam, pela reflexão, pelo estudo, pela discussão, pelo planejamento etc descobrir os caminhos e os meios de sua inserção na vida da comunidade. O Centro está instalado para servir às nossas comunidades. Nele terão lugar cursos, encontros, retiros, seminários, congressos, reuniões, dias/manhãs/tardes de estudo e reflexão etc, etc, tudo portanto que signifique formação, conscientização, aperfeiçoamento, crescimento para líderes, grupos dirigentes.

Quero ainda salientar que, embora seja uma instituição da Igreja católica, o Centro está aberto ao movimento ecumênico e às iniciativas das diversas confissões religiosas, sem restrição.

Tenho certeza que o Centro de Formação de Líderes vai responder a uma grande necessidade de nossa área. Espero assim que os dias 21 e 22 de julho, quando se fará a inauguração, signifiquem uma data importante para a história da Baixada Fluminense. O Centro é de todos. O Centro é para todos (A Folha, nº48, ano 1, p.2).

Embora vejamos uma linha tênue entre a afirmação do cristianismo na sociedade e o diálogo com outras religiosidades, entendemos que, para um período transitório entre um passado mais conservador e um futuro mais progressista, poderia haver essas idas e vindas na aceitação e também no combate aos outros credos religiosos.

Com o decorrer da década de 1970, as obras sociais passaram a ter notoriedade na Baixada Fluminense. A organização do pensamento crítico nas CEB's e no Centro de Formação de Líderes,

no bairro Moquetá, passou a representar resistência contra o regime vigente e, conseqüentemente, oferecer riscos à continuidade do sistema utilizado pelo governo.

Depois do exército impedir uma conferência pelos direitos humanos no Centro de Formação de Líderes da Igreja Católica, uma passeata foi organizada contra o regime em Nova Iguaçu sob a orientação e liderança de Dom Adriano Hypólito, em 1976. Neste contexto foi criada a Comissão de Justiça e Paz, instituída no ano seguinte como uma forma de atuar diretamente nas causas populares evitando assim injustiças contra as classes populares, ou empobrecidas, como os teólogos da libertação gostavam de chamar.

Após o sequestro do bispo Dom Adriano, representantes do Brasil inteiro, comovidos com tal situação, se manifestaram publicamente, segundo o Jornal 'O Pontual' de 03/10/1976. No mesmo jornal o bispo que manteve grande proximidade de Dom Adriano Hypólito, Dom Waldyr Calheiros ressaltou:

Quando Dom Adriano fala em nome dos pobres, passa a ser considerado 'perigoso' porque estremece aqueles que estão lá em cima, que são os que querem que a Igreja cuide apenas do lado espiritual e esqueça que a 'Vida Eterna' pregada no Evangelho de Cristo começa aqui. Dom Adriano recebeu um dom e não vão calar-lhe a boca. Deus quer que ele interprete o seu Evangelho para o povo!

Após o sequestro, segundo o jornal 'O Fluminense' de 29/09/1976, Dom Adriano revelou que 'eles' quiseram apenas desmoralizar a figura do bispo, e em seguida negou ter pretensões políticas e revelando que o cerne do seu trabalho é pastoral.

Em entrevista para o 'Diário de Notícias' de 30/11/1977 o bispo de Nova Iguaçu reforçou que "a luta da Igreja é a conquista de uma estrutura social mais justa", confirmando a ideia que o aproxima do marxismo e da Teologia da Libertação, por mais que suas afirmações negassem a todo preço aproximações deste tipo. O que houve foi que de fato sua atuação se ajustou a uma conjuntura de

resistência, e sua presença foi conectada à liderança na luta pelos direitos humanos e orientação política dos fiéis e leigos na Baixada Fluminense.

Segundo o bispo, "a Igreja dá o impulso, mas não assume a política nem aspira ao poder porque não é da sua competência" (ibidem). Na mesma entrevista o bispo ressaltou que a democracia dos anos de chumbo estava fragilizada pelos acontecimentos e pela inclinação que a ideologia militar converteu ao universo de esperanças do brasileiro que aclamava por condições mais justas de vida.

O exemplo de liderança desta parcela da Igreja fez com que exercesse uma função política de extrema raridade na história do Brasil. Ela acabou rompendo com muitos preceitos tradicionalistas conservadores e mudou seu jeito de ser igreja para uma forma mais próxima das necessidades das classes populares.

A Igreja vem procurando analisar todos os problemas que vêm envolvendo a América Latina. Vem lutando pela liberdade de Imprensa, que é a válvula de escape da denúncia para o conhecimento da opinião pública (O Dia, 26/11/1976).

Dom Adriano já manifestava suas ideias pela mídia, se fazendo valer pela posição de liderança e autoridade que usufruía na diocese de Nova Iguaçu. Suas produções voltadas para o protesto contra a situação que os militares impuseram ao povo e toda a situação de pobreza a qual se sentia tão incomodado traziam à tona a possibilidade de uma reação através da conscientização da população sobre os crimes cometidos pela ditadura.

Diante de suas publicações no Jornal Correio da Lavoura, no Boletim da Diocese nos anos de seu bispado, nas entrevistas aos principais jornais, tínhamos o destaque de sua figura de autoridade, e o feedback era rápido em relação à opinião pública internacional. O embaixador da Argentina, comentando a atuação de Dom Adriano Hypólito, frisou que o papel da Igreja era pregar uma mensagem de salvação e caridade junto com o exemplo,

aludindo assim, segundo os observadores, aos sacerdotes socialistas, comprometidos em alguma causa popular (Gazeta de Notícias de 28-09-1976).

Suas críticas à atuação da polícia tiveram um destaque em 1974, quando afirmou que o 'Esquadrão da Morte' era formado basicamente por policiais e alcaguetes desligados do modo de ser da Igreja em sua gestão (O Globo de 23/09/1976).

Gostaríamos de ressaltar o fato de como a Igreja de Dom Adriano se manifestou pelas mídias e como suas ideias e ações foram promovidas mediante suas entrevistas a grandes jornais, revistas e periódicos dos quais tinham grande público no período do regime militar. É inegável a importância da mídia, mesmo que censurada, para a proliferação de ideias progressistas relativas à atuação da Igreja iguaçuana. As severas críticas ao governo, à forma de lidar autoritária dos militares e as ameaças à democracia sempre eram o foco da discussão, sendo sempre mediada com uma proposta que fosse justa aos olhos do seu modo de ver a Igreja, ou seja, se tratando daquela que apoia a causa popular e a justiça social.

Tratamos um recorte histórico que nos permitiu perceber a ruptura da Igreja com uma época que a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) disputava espaço em nível de influência contra o protestantismo e ideologias seculares, lutando também contra o Estado em defesa da 'liberdade de ensino' para as instituições educacionais vinculadas à Igreja. Não obstante, nos cabe ressaltar novamente, segundo Senra que "a extensão da influência social da Igreja atingiu grandes parcelas da sociedade brasileira, em diferentes formas e níveis de intensidade" (SENRA, 2011, p.21 - 24). E esta função da Igreja, estendida ao panorama da Teologia da Libertação sob a orientação e gestão do bispado de Dom Adriano Hypólito reforçou a legitimidade de sua atuação enquanto um líder político, inclusive portador de autoridade religiosa, algo que contribuiu incessantemente para a perpetuação de sua memória enquanto militante e defensor dos direitos humanos.

O bispo iguaçuano frisou sempre que a atividade da Igreja era visada pelos militares pela importância social que passou a ter

(entrevista ao Jornal do Brasil em 03/08/1986), e esta importância não passou a vigorar somente em seu bispado, mas veio de antemão carregando décadas de atuação com essa predisposição no Brasil. Sua identificação com a sorte das classes populares era profunda e sua atuação criava teias com as demais religiosidades.

Conforme sua fala, o Movimento Amigos de Bairro (MAB) trouxe uma voz que estava calada no seio da classe desprivilegiada de Nova Iguaçu. Para tanto, sua concepção de evangelização se confunde com o de politização, como ressaltou o próprio:

Uma atividade que decorre necessariamente da evangelização, e é muito mal entendida, é a participação dos organismos pastorais nas grandes causas do povo: emprego e desemprego, salários, greves, reivindicações, transportes, ocupação de terras para trabalho, problemas dos conjuntos habitacionais, etc, - tudo que se pode resumir em marginalização do povo no processo social (ibidem).

O Movimento Sem Terra foi uma causa com a qual Dom Adriano teve um carinho imenso e uma preocupação incomum. Na citação acima, percebemos o trabalho de evangelização atrelado à busca por melhores condições de vida da classe trabalhadora e sua identificação com o movimento que criava um vínculo indissociável de sua atuação enquanto bispo.

A organização do movimento de ocupação de terras não estava diretamente ligada às ordens e liderança do bispo, mas foi tomado, como o mesmo ressalta em entrevista, "uma postura cristã e humana" (ibidem), na qual consistia a mediação do conflito para que não houvesse prejuízos significativos, contando com o abuso do poder e autoridade dos militares ao grupo de ocupação. E sempre que o trabalho de conciliação era realizado pelo bispo, as retaliações eram imediatas com acusações das quais o bispo era associado ao movimento marxista, subversivo e comunista.

As críticas de Dom Adriano abrangiam todo o meio político e social, e como o mesmo ressaltou, a função da Igreja

sob sua gestão era de minimizar o efeito causado pelo substrato mental e espiritual das classes dominantes:

Os senhores feudais, apesar da aparência moderna, estão presentes na Câmara dos Deputados e no Senado, estão presentes em postos-chaves do governo federal, dos governos estaduais e dos municípios. Farão de tudo para anular ou pelo menos descaracterizar ao máximo o plano oficial de reforma agrária. *Cabe à Igreja, enfrentando todo tipo de oposição interna e externa, alimentar no povo a esperança de uma reforma agrária justa e pacífica. Não se justifica a impunidade dos que recorrem à violência para impedir a reforma agrária*⁷ (ibidem).

O compromisso que Dom Adriano entendia como função da Igreja elevava a mesma a um grau intenso de participação na resistência dos grupos contrários ao sistema vigente dos militares. Este papel, então, corroeu as estruturas conservadoras da Igreja, fazendo com que a gestão do bispo não estivesse de acordo com as alas mais tradicionais, que pensavam neste advento como um desvio de função para uma causa incondizente com a Igreja tradicionalista. Por outro lado, ao propor reforma agrária, eram os latifundiários e fazendeiros que sentiam sua hegemonia ameaçada por um poder que antes agia como um aliado. E reagiram com críticas à gestão do bispo e à forma de ser da Igreja a partir de sua posse.

"Alimentar no povo a esperança" (ibidem) tratava-se de cooperar com a liberdade de cada oprimido em sair de tal condição e buscar meios de combater o regime militar no campo intelectual, no jurídico, no de ações sociais voltadas à visibilidade dos erros do sistema ou até mesmo com publicações que colocassem em cheque as "verdades" consolidadas pela autoridade militar.

Se por um lado o bispo jamais dissesse diretamente o que pretendia ao consolidar sua liderança diante das classes populares, por outro ele não media esforços em ressaltar a importância que a Igreja tinha em falar aos que não tinham ideias subversivas, e ensiná-los a reivindicar seus direitos dando ouvidos às queixas e

⁷ O grifo é nosso.

tomando a frente nas discussões mediadoras dos conflitos diretos entre Sem Terra e latifundiário, sindicato e empresa, trabalhador e patrão e até estudantes e reitores na busca por participação nas decisões que afetam cada grupo.

Na noite do dia 8 de novembro de 1976 os muros da Diocese de Nova Iguaçu e a de Santo Antônio da Prata foram pichados com as acusações de que o bispo era comunista, portanto vermelho, e respondendo às acusações o bispo argumentou ao jornal 'Tribuna da Imprensa' (idem) que este era o sinal de que a Igreja iguaçuana havia assumido o papel social que incomodava às elites e ao governo, pois dois vereadores e um jornal (não esclarecidos os nomes pelo bispo) haviam feito as mesmas acusações e criticado muito a atuação da Igreja na militância social. O bispo chegou a associar as pichações ao sequestro em setembro de 1976, e a outros ataques no passado não esclarecidos na entrevista.

Sobre o grupo que o sequestrou em 1976, soube-se que se autodenominavam 'Ação Anticomunista Brasileira', e os mesmos, segundo o bispo, não ameaçavam, mas simplesmente entravam em ação quando acham necessário travar algum tipo de avanço de oposições quer seja nos movimentos sociais, ou mesmo em situações que julgam ameaçadoras.

O final dos anos 1970 foi de manutenção das mudanças e adaptações às novas necessidades da década, que incluía a pressão pela abertura política.

Considerações Finais

Halbwachs (1990) contribui para a compreensão da singularidade e especificidade do caso da Baixada Fluminense e da atuação do bispo D. Adriano. Esta memória de cada sujeito que viveu contemporaneamente com o bispo é construída por si próprio, mas também está em conexão com os indivíduos pelos quais se tem como referência. Portanto, a memória do bispo enquanto uma referência passou por cada um de acordo com sua experiência de luta sob a liderança do religioso assim como

também esteve submetida à construção coletiva daqueles que juntos contribuíram nas lutas sociais do período de gestão do mesmo em Nova Iguaçu.

Referências

BEZERRA, Paulo César Gomes, *A constituição de uma autoridade na narração do passado*. Entre a história e a Memória: a atuação dos bispos católicos na ditadura militar brasileira. - ANPUH - XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. *Apologia da História, ou o Ofício do Historiador*. Tradução: André Telles, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

DEMO, Pedro e CALSING, Eliseu F. *Comunidades: Igreja na Base - Série Estudos da CNBB 3 - 3ª Edição, 1977 - Ed. Paulinas*.

SANA, Peter. SANA, P. ; GOUVEA, Fernando. A dimensão educativa do pensamento e da ação de D. Adriano Hypólito nas lutas sociais da Baixada Fluminense no período da ditadura militar (1964-1982). In: *IX Fórum Pós-Graduação da UFRRJ, 2014, Seropédica. A Ética na Pesquisa, 2014*.

SAVIANI, Dermeval. A trajetória da pedagogia católica no Brasil: da hegemonia à renovação pela mediação da resistência ativa. IN: RAMOS, Lílian M. P. C.. *Igreja, Estado e Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Papel Virtual, 2005.

SENRA, Alvaro De Oliveira. *Ação Política Católica e educação escolar, 1ª ed., CRV – Curitiba, 2011*.

LE GOFF, Jacques. *'História e Memória'*. 4ªed. Campinas: Unicamp, 1996.

RAMOS, Lilian M. P. de Carvalho. A Relação Igreja Católica e Educação Popular no Brasil entre 1960 e 1990. In: RAMOS, Lilian M. P. C. (Org): *Igreja, Estado e Educação no Brasil*. - Papel Virtual Editora - RJ - 2005.

MAINWARING, Scott. *Transitions to democracy and democratic consolidation: theoretical and comparative issues*. Kellogg Institute, 1989.

JORNAIS, REVISTAS E PERIÓDICOS

JORNAL DO BRASIL - 03/08/1986

GAZETA DE NOTÍCIAS - 28-09-1976

O DIA - 26/11/1976

DIÁRIO DE NOTÍCIAS - 30/11/1977
O FLUMINENSE - 29/09/1976
O GLOBO - 18-03-2014
O GLOBO DE - 23/09/1976
O PONTUAL - 03/10/1976
REVISTA "MUNICÍPIOS DO BRASIL - A Revista dos Municípios", edição comemorativa do 155º ano da cidade de Nova Iguaçu – 1988.

Entre janelas e trovões, nasce a era agitadora: o legado de Armanda Álvaro Alberto para a Educação na Baixada Fluminense¹

Caruanã Guatara Oliveira Frescurato

Introdução

No campo da História, principalmente quando se estabelece relação com a educação, seja brasileira ou internacional, o estudo da trajetória dos intelectuais anda lado a lado com as suas práticas profissionais e políticas. As interpretações sobre a vida de outra pessoa podem ser múltiplas, variando de leitor para leitor. Pesquisar sobre a vida política de Armanda Álvaro Alberto é abrir não uma porta, mas várias, de acordo com a pergunta e com o objetivo em relação aos pontos de partida e chegada, por isso o estudo sobre sua trajetória entre política e educação ainda se encontra em aberto.

Armanda Álvaro Alberto nasceu no ano de 1892, no Rio de Janeiro, oriunda de uma elite familiar, filha de Maria Teixeira Mota e Silva e do cientista Álvaro Alberto Silva, tendo como único irmão, Álvaro Alberto Mota da Silva, figura extremamente importante em sua vida. Muito pouco se sabe da infância de Armanda, porém, essa parte da vida da educadora ainda é um desafio a ser pesquisado, pois até o momento, carece de fontes confiáveis para um aprofundamento.

¹ Este capítulo é fruto da Dissertação de Mestrado 'Na tropicália dos excluídos um projeto educacional se consolida: A Escola Proletária de Merity e o seu modelo de educação (1921- 1964)', sob a orientação do Prof.^o Fernando César Ferreira Gouvêa, defendida em 2019, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

Sendo assim, a delimitação deste capítulo será até o ponto em que as fontes confiáveis proporcionaram uma reflexão sobre a sua vida política. Escolhidas as práticas e a luta política que Armanda teve como educadora para uma educação de qualidade, como direito para todos. Vale ressaltar a vida da educadora enquanto esteve à frente da Escola Proletária de Merity, compreendendo o período de 1921 até 1964, sendo possível entender o seu pensamento e a sua proposta de ação em face de uma postura que não esperava o poder público resolver todos os problemas, principalmente os educacionais, pois era papel de toda a sociedade agir, buscar a ruptura com a inércia e construir as devidas mudanças necessárias (MIGNOT, 2002, p. 24).

A proposta de uma escola diferente do modelo tradicional, não seguindo nenhum modelo definido (ALBERTO, 1968), fez com que Armanda criasse uma escola deslocada do seu tempo, que nas palavras de Lourenço Filho, foi a “mais completa experiência de educação renovada pela intenção socializadora” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 176). É fato que uma criação complexa, como uma escola, não vem do acaso, é preciso além do desejo de criar, a necessidade para aquele fim. Porém, antes da criação, é preciso ter o desejo, o sonho da transformação de algo, que antes sem vida, se torna o sentido da sua existência (FRESCURATO, 2019). E dos sonhos que acontecem as realizações, e é assim que o funcionamento da Escola Proletária de Meriti se deu no dia 13 de fevereiro de 1921, em um prédio improvisado que logo iria para outra instalação projetada por Lúcio Costa, sem fins lucrativos, totalmente gratuita para os moradores daquela localidade, sendo mantida apenas pelo fruto de doações de amigos e simpatizantes da causa educacional inovadora e também em grande parte das doações feitas pela fábrica Rupturita (SILVA, 2008; MIGNOT, 2002).

A Rupturita S/A Explosivos, fábrica instalada no 3º Distrito de Nova Iguaçu, foi a principal mantenedora da Regional de Merity nos primeiros anos, antes da criação da caixa escola, no qual o financiamento passa a ser aberto também para a sociedade (ALBERTO, 1968). O financiamento por parte de diversos

colaboradores manteve a escola em funcionamento, fazendo com que a escola fosse, no sentido de sua estrutura orgânica, uma escola não mantida pelo Estado. A escola era privada, gratuita e sem fins lucrativos (MIGNOT, 2002, p. 171).

Com os seus quatro princípios norteadores de sua proposta pedagógica: “Saúde”, “Alegria”, “Trabalho” e “Solidariedade”, a escola ao ar livre, improvisada à sombra de bambus e com mobiliário bem tosco, inspirada na “proposta montessoriana” (MIGNOT, 2010, p. 132) monta o seu projeto pedagógico, dialogando sempre nos eixos entre educação e saúde das crianças e da população em geral com métodos de ensino que levariam a criança a reconhecer a escola como o seu lar.

Assim, em se tratando do aspecto pedagógico da escola, é necessário compreender que

A Escola Proletária, adotando métodos e referências do escolanovismo, embarca no ensino regional como parâmetro de ensino e ações para as suas práticas no dia a dia, servindo, assim, como referência pedagógica para outras instituições escolares no Brasil e na América Latina. Um dos seus principais projetos é a alimentação gratuita das crianças que ali estudavam, fruto de diversas doações de moradores da região e da sua própria horta escolar, da qual seus alunos participavam ativamente, desde o plantio até a colheita. É com essa experiência que a Escola fica reconhecida carinhosamente na região como Escola Mate com Angu. O projeto em seu molde original se encerra no fim do ano de 1964, pela não aceitação da incorporação da mesma na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, por ser considerada uma ‘escola de comunistas’. (FRESCURATO; GOUVÊA, 2019, p. 23)

A escola, às margens da Estação de Trem de Merity, nasceu com uma biblioteca batizada de Euclides da Cunha, a primeira biblioteca euclidiana do Brasil (ALBERTO, 1968), a primeira biblioteca pública escolar na Baixada Fluminense; um cinema escolar que passava filmes educativos para as crianças e a comunidade; um Museu Escolar; aulas de canto orfeônico e de

ginástica sueca. A escola era aberta a todos. A biblioteca e o museu poderiam ser visitados pelos moradores de Merity, ocasionando, assim, o começo da ligação escola e comunidade.

A figura de Armanda Álvaro Alberto nos mostra que a educação está para além da sala de aula, além das quatro paredes, está além da vida cotidiana das pessoas. Sua influência foi determinante no sucesso e na duração ao longo dos anos de tudo que acontecia ali. Não teve medo de dialogar com Tenório Cavalcanti, nem da prisão que Getúlio Vargas impôs, pensando que calaria a voz da educadora, porém, essa situação foi capaz de gerar o maior testemunho de uma educadora, através de uma carta aos seus alunos, só pensava em saber como estavam os seus 'passarinhos', forma carinhosa que ela chamava os alunos, incentivando as eleições estudantis dentro da Escola, algo que não se via no meio político comandado pelo mesmo Vargas.

Armanda Álvaro Alberto, política e educação: primeiros ensaios

Armanda Álvaro Alberto viveu em um período no qual a emancipação das mulheres ainda começava no Brasil. Em uma sociedade patriarcal marcada pela exclusão das mulheres no processo eleitoral e na gestão do processo educacional, fato que só foi ocorrer incisivamente no pós-1930 (BELTRÃO; ALVES, 2016). Conhecer esse período brasileiro, no campo político e educacional, é conhecer um pedaço da vida de Armanda e dos movimentos em que ela estava inserida no país.

Getúlio Vargas começou a governar o Brasil a partir de 1930 e até 1934 fez parte do governo provisório, sendo eleito indiretamente em 1934 e instaurando o Estado Novo logo após, em 1937, permanecendo no poder até 1945, quando é deposto, voltando apenas em 1950, se tornando presidente eleito através do voto popular.

As transformações na sociedade, acompanhadas do crescimento da atividade industrial no país, fizeram com que a educação fosse pensada para a qualificação profissional. Porém, é preciso apresentar a grande diferença entre a educação profissional desenvolvida pelo Estado Novo, esta, apenas para a população que não tinha reais condições de aspirações sociais, logo, os mais pobres na sociedade, de forma compulsória. Já no movimento escolanovista, esse segmento de qualificação deveria ser oferecido para todos, sem distinção social, sendo livre a sua associação pelo estudante. Por isso, como nos apresenta Ratcheski (1985), com o Estado Novo, esse movimento de interlocução entre governo e os intelectuais que pensavam a educação no país, é profundamente fragmentado:

A política nacional de educação, durante o Estado Novo, teve acentuadamente o controle da União, obrigando os Estados ao cumprimento das determinações federais. Assim, a questão educacional foi ponto central das preocupações do Governo, atendendo desta maneira as reivindicações da sociedade brasileira, tanto em âmbito federal como estadual, mas, principalmente, à ideologia nacionalista, nazi-fascista, à qual Vargas devotava simpatia e inclinações. Em termos de inovações, continuava-se com a mesma prática pedagógica, ressaltando-se as tentativas de introduzir novos métodos e novas práticas pedagógicas, orientados pelas propostas da Escola Nova (RATCHESKI, 1985, p 35).

Desta forma, a Educação se tornou prioridade para o Estado, não com ações isoladas, vistas anteriormente no país, mas agora, de forma centralizadora, se tornando possível com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. A burocracia estatal incorporou, de forma distorcida os ideais dos escolanovistas brasileiros em relação à necessidade de centralização das ações educativas. Se de um lado os escolanovistas passaram a ter o respaldo do Estado para colocar suas soluções e projetos educacionais em prática, o Estado tinha o controle de toda conjuntura educacional que começava a ser construída

(CARVALHO, 2001). Foi um período de imensa disputa política, como assinala Dulce Pandolfi (2003).

Os anos que antecederam o Estado Novo foram anos de efervescência e disputa política. Essa situação tinha a ver com a diversidade das forças que haviam se aglutinado em torno da Aliança Liberal, a coligação partidária oposicionista que em 1929 lançou a candidatura de Getúlio Vargas à presidência da República. A despeito da sua heterogeneidade, no ideário da Aliança Liberal estavam presentes temas relacionados com justiça social e liberdade política. Os aliancistas propunham reformas no sistema político, a adoção do voto secreto e o fim das fraudes eleitorais. Pregavam anistia para os perseguidos políticos e defendiam direitos sociais, como jornada de oito horas de trabalho, férias, salário mínimo, regulamentação do trabalho das mulheres e dos menores. Propunham também a diversificação da economia, com a defesa de outros produtos agrícolas além do café e diminuição das disparidades regionais (PANDOLFI, 2003, p.1).

Armanda Álvaro Alberto em 1935 ingressa para a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e funda a União Feminina do Brasil (UFB). A UFB foi um movimento feminista criado em maio de 1935 e fechada em 11 de julho no mesmo ano pelo Decreto nº 229 assinado por Getúlio Vargas. Tinha como principal objetivo a luta pela igualdade de direitos para as mulheres, principalmente no campo do trabalho e direitos sociais, como o voto (COSTA, 2005).

Armanda estava engajada no movimento feminista brasileiro, em um sentido mais amplo, pois o movimento não defendia apenas o direito ao voto ou a algo individual, como aponta Carole Pateman, em que a questão do feminismo deveria ser levada a um debate para o Estado, pois as estruturas que limitavam o direito das mulheres estavam baseadas em leis, em preceitos, em códigos e condutas. Por isso, só através da ação política que poderia ocorrer tal enfrentamento (PATEMAN, 1996). Seu caráter é subversivo (LEON, 1994, p. 14), pois tentou romper com o tradicional, com as estruturas engessadas no momento, por isso o movimento

feminista buscou o questionamento sobre a verticalização da sociedade, defendendo a mulher como um todo, buscando a sua autonomia (ÁLVAREZ, 1994).

A Aliança Nacional Libertadora (ANL) foi uma organização política criada no Brasil, nascendo em 1935 e se dissolvendo em 1937, para combater a onda ideológica fascista que vinha crescendo pelo mundo todo nesse período, logo, faz oposição à ideologia e às posições políticas do governo Vargas.

A criação da ANL representou a culminância desse processo de aglutinação de grupos, setores, organizações e personalidades decepcionados com o rumo tomado pela Revolução de 30, desiludidos de Vargas e do seu Governo. Ao mesmo tempo, para que essa unidade fosse alcançada, o nome, o prestígio, a liderança de Luiz Carlos Prestes mostraram-se essenciais. Sem o Cavaleiro da Esperança e tudo o que ele representava no Brasil, naquele momento, a ANL dificilmente teria existido (PRESTES, 2005, p. 105).

Obviamente, o Estado Novo não aceitou essa movimentação contra os seus ideais de sociedade, as mulheres deveriam continuar nos seus lares, cuidando dos seus maridos e filhos, sem pensar, sem questionar, os filhos na escola, futura mão de obra e os maridos, recebendo ordens do Estado, nos modos, costumes, não aceitando qualquer mudança radical, principalmente a social (REIS, 1993). Por não aceitar essa situação imposta, por ser politicamente ativa, por lutar pelos diretos, principalmente das mulheres, Armanda Álvaro Alberto foi presa diversas vezes, sendo conhecida como a 'Era Agitadora'. Ficou de outubro de 1936 até junho de 1937 na casa

de Detenção, ao lado de Maria Morais Werneck de Castro² e Olga Benário³. José Damiro esclarece o motivo da prisão.

Como parte do processo de repressão, Armanda Álvaro Alberto foi presa em 8 de outubro de 1936, ficando detida na Casa de Detenção até 22 de junho de 1937. Sua prisão deu-se —por motivos políticos, como esclarece a ata de 21 de outubro de 1937 da Assembleia Geral de Sócios da Fundação Álvaro Alberto – instituição que administrava a Escola Regional de Meriti. De 4 de dezembro de 1935 a 22 de dezembro de 1936, também esteve preso seu companheiro Edgar Süssekind de Mendonça por motivo idêntico ao da educadora (MORAES, 2013, p. 191).

Por culpa desse episódio, Armanda não participou do primeiro dia letivo do ano de 1937. O fato ocorrido com Armanda, obviamente, não aparece nos relatórios anuais, sendo apenas mencionado o fato de sua ausência —por motivo de força maior (ALBERTO, 1937, p. 2). Pensando em não passar a informação aos seus alunos de que estava presa, pediu a professoras e funcionárias que avisassem às crianças que se encontrava doente, escreveu uma carta para ser lida aos seus alunos no primeiro dia de aula:

Meus queridos alunos da Escola Regional de Meriti

² Maria Morais Werneck de Castro nasceu no Rio de Janeiro, ainda como Distrito Federal, no dia 8 de outubro de 1909, falecendo no mesmo Estado, no dia 6 de abril de 1994. Foi ilustradora botânica, porém seu trabalho mais significativo é no campo político, Fundadora da União Feminina do Brasil (UFB), junto de Armanda Álvaro Alberto e Eugênia Álvaro Moreira, em prol da luta pelo direito igualitário das mulheres na sociedade brasileira. Também se filiou à Liga Antifascista, promovendo diversas campanhas nos jornais contra a guerra e o integralismo (DE CASTRO GOMES, 1996).

³ Segundo Ruth Werner, Olga Gutmann Benário nasceu em Munique, na Alemanha, em 1908. Foi militante comunista alemã, vindo para o Brasil em abril de 1935 para ser guarda-costas de Luís Carlos Prestes, onde depois se torna sua companheira, tanto matrimonial, quanto na luta política, apoiando a Intentona Comunista. Morreu em uma câmara de gás em 1942 ao ser deportada para a Alemanha Nazista pelo governo de Getúlio Vargas (WERNER, 2004).

Como não posso ir hoje até ahi para receber vocês todos no dia de reabertura da nossa Escola, ao menos em pensamento quero estar perto de vocês. Sei que D. Zulmira e D. Dulce vão fazer tudo para que vocês não sintam a minha falta. E sei que vocês também vão fazer um esforço muito grande para trabalhar, para estudar, para brincar, para viver na escola como se eu fosse aparecer de um momento para outro e abrir os braços, dizendo o que sempre digo quando chego aÍ: bom dia, meus passarinhos! Meus queridos alunos: não há de custar muito a chegar o dia em que vocês vão me ver de novo. Enquanto esse dia não chega, quero ter a certeza de que vocês se lembram de mim: quero receber cadernos com exercícios bem feitos por vocês, todas as vezes que o professor Edgar for dar aula aÍ. Lembrem-se mais uma vez de que em nossa escola todos os alunos são irmãos, brancos, pretos e mulatos: quero ver todos juntos, ajudando-se um ao outro, brincando sem brigar.

Tudo o que vocês quiserem de mim, é só pedir por carta, que para vocês faço com alegria o que é possível fazer. Que cada semana, um aluno, ou mais de um, me escreva, contando tudo o que se passa aÍ: excursões, jogos, comissão de cada um, doenças etc.

Escutem: organizem as comissões de trabalho muito direitinho, por eleição. Só podem votar os alunos de 10 anos em diante. Os menores podem ser votados, porém não podem votar.

Muito cuidado com o Museu, com os livros, com a vitrola. E o nosso jardim? As nossas árvores de frutas? As nossas flores? Para as mães do Circulo de Mães e para todas as mães dos meus alunos, mando um abraço de amiga. Para vocês, minhas crianças, todo o carinho de sua professora muito amiga ARMANDA⁴.

Nessa carta, observa-se uma educadora que pensa em seus alunos, que não deixa transparecer as atribulações que estavam ocorrendo em sua vida pessoal. Armanda mostrou que se preocupava com a escola, mesmo estando presa. Armanda por muitas vezes ‘visitou’ a delegacia. Os jornais da época apontavam a ocorrência de alguma manifestação política, ou algo que se incluía a palavra ‘comunismo’, Armanda era chamada para depor, mesmo

⁴ Carta enviada aos alunos da Escola Regional de Meriti por Armanda Álvaro Alberto em 1 de março de 1937 da prisão política da Casa de Correção no Rio de Janeiro.

assim, nunca deixou de ser uma militante e educadora, uma pessoa envolvida com as causas sociais e, principalmente, com a educação.

Entre o processo de trabalhar a memória e o levantamento das fontes, foi fundamental o acesso aos arquivos da Associação Brasileira de Educação (ABE), principalmente por manter-se ligado à vida de Armanda Álvaro Alberto. Constituído de uma gama de documentos, entre eles livros de atas, teses, as mais diversas fotografias. O trabalho no arquivo da instituição foi determinante para a compreensão da dinâmica interna da ABE e, principalmente, as ideias e concepções pedagógicas que estavam sendo construídas na instituição que teve em Armanda uma das mais ativas participantes.

Fundada em 15 de outubro de 1924 por Heitor Lyra da Silva⁵, a ABE tinha como objetivos principais melhorar a educação, saúde e o enfretamento dos problemas que assolavam a população brasileira. Nas conferências, era intensa a circulação de informações e a troca de experiências. Foi em Curitiba que aconteceu a I Conferência Nacional de Educação (CNE) ou Conferência da ABE, em 1927, com o tema principal sobre a educação como princípio para se chegar ao progresso. Além disso, o debate ficou entorno da relação entre corpo e educação, tema presente nos diversos discursos dos participantes, representando diversos segmentos da sociedade, principalmente professores, médicos e diversos atores políticos. As 113 teses apresentadas representavam uma nova concepção de educação, passando pelo higienismo, novas abordagens pedagógicas, a formação do cidadão e a relação entre trabalho e educação (VIEIRA, 2004), esse último, evidenciado na quinta tese, apresentada por Lindolpho Xavier, professor de Geografia na cidade do Rio de Janeiro:

⁵ Heitor Lyra da Silva nasceu no Rio de Janeiro em 05 de março de 1887, falecendo no mesmo estado em 18 de novembro de 1926. Forma-se na então Escola Politécnica do Rio de Janeiro em Engenharia Civil, no ano de 1911, se tornando professor do Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas-Artes e ainda lecionando no Colégio Jacobina, entre os anos de 1907 e 1926 (CARDOSO, 2004).

(...) A verdadeira Pedagogia ensinará os meios práticos de vencer na vida: pela preparação técnica, pela educação da vontade, pelo saneamento do corpo e do espírito, pelo estudo do meio físico e moral. Toda verdadeira pedagogia tenderá para o ensino da Economia, no tempo e no espaço. Tudo no melhor processo, com um mínimo de dispêndio e o máximo de proveito, na maior velocidade. (...) Toda pedagogia moderna será fordiana: irá buscar nos livros de Ford os processos da vitória, com o máximo de humanidade, no mais intenso sistema de economia, com as generalidades das especializações. Para o fordismo não há aleijados, não há inúteis; todos cooperam para a obra geral.

(...) Em todos os estudos, desde o infantil até o superior, se orientará o ensino para o lado econômico: incutindo ideias de trabalho, amor à riqueza da terra e aos hábitos de indústria e comércio (XAVIER, 1927, p. 32).

Certamente, não se problematizava a opção por uma educação fordista, pensando apenas que a educação seria o caminho ideal para o progresso e industrialização do país.

Armanda chegou à presidência da ABE nesse período. Participou da I CNE, recebendo voto de aplausos do escritor e jornalista Osvaldo Orico⁶ pela sua atuação e o compartilhamento de suas atividades na Regional de Merity. Nesta conferência a experiência educacional empregada por Armanda foi compartilhada entre os presentes, através das palavras de Belisário Penna⁷.

Na sessão de abertura da VII conferência da ABE, torna-se significativo o esvaziamento do movimento. Se antes, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas ditava o debate na conferência, agora a imagem educacional que se desenhava estava indo por uma

⁶ Segundo Sergio Miceli, Osvaldo Orico nasceu em Belém- PA no ano no dia 29 de dezembro de 1900 e faleceu no Rio de Janeiro, em 19 de fevereiro de 1981. Foi membro da Academia Brasileira de Letras e funcionário do serviço público federal brasileiro, atuando como diretor da Divisão de Educação Extra-Escolar do Ministério da Educação e Saúde Pública (MICELI, 2001).

⁷ Belisário Augusto de Oliveira Penna (1868-1939), médico sanitário, era líder da Liga Pró-Saneamento do Brasil e tinha a concepção de que o povo brasileiro era doente e abandonado pelo Estado Brasileiro (STANCIK, 2009).

única corrente. Mesmo com esse esvaziamento de ideias, visto a saída da ABE pela ala católica, essencialmente pelo conflito entre eles e a ala de educadores que defendiam um modelo educacional pautado na laicidade, discursão que vem desde a publicação do Manifesto de 1932, criando a sua própria organização, a Confederação Católica de Educadores (CCE) que atualmente se constitui como Associação de Educação Católica do Brasil (AEC)⁸, os objetivos da ABE ainda giram em torno da educação brasileira, como nos apresenta o professor Lourenço Filho (1935), este sendo presidente da associação naquele ano, na abertura da VII conferência:

Nações há que procuram resolver os problemas de eficiência, mesmo à custa das liberdades individuais. Outros, que preferem manter todos os ditames de uma romântica liberdade individual, pereça embora a eficiência... Entre tais extremos, simplistas ambos, e ambos perigosos, os estadistas mais avisados começam a compreender que —eficiência com liberdade ou —liberdade com eficiência, só num cadinho se fundem, e esse é o da educação (LOURENÇO FILHO, 1935, p. 22).

Nesse período, no livro de Lourenço Filho 'Introdução ao Estudo da Escola Nova', Armanda foi citada, tanto pela sua atuação política voltada para a renovação da educação no país, quanto pela a sua experiência na Regional de Meriti (LOURENÇO FILHO, 1967).

Quando Armanda criou a escola, passou a ter uma visibilidade considerável, se tornou conhecida por todos os demais no seu meio social. Antes, era apenas uma mulher da elite carioca que participava dos movimentos sociais.

⁸ A CCE foi fundada em 1933, por educadores católicos, descontentes com as discursões que se seguiam na ABE, principalmente sobre o ensino laico na rede educacional brasileira. Em 1945, a CCE se transforma na Associação de Educação Católica do Brasil, criada por Artur Alonso Frias. Dentro da entidade, as discursões ficaram em torno do ensino nas instituições católicas que fortaleciam o elitismo e classismo (CUNHA, 1981).

Em 1939, Armanda fez parte da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), e junto com Delgado de Carvalho⁹ avaliou os livros didáticos que seriam utilizados pelos professores por todo o Brasil (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984). O que chama a atenção é que o governo tenta de todas as formas controlar a produção no campo educacional, controlando o conteúdo e as políticas educacionais e, mesmo com Armanda sendo presa em 1937 e a tentativa de fechamento da Regional de Merity no mesmo ano pela polícia comandada por Filinto Müller, ela continuou a ser chamada para integrar comissões educacionais ligadas ao governo.

Considerações Finais

Não se pode separar a pessoa Armanda da Escola Regional de Merity, da mesma forma que não se separa a escola do meio social onde ela estava inserida, a região de Iguassú, que logo se transformaria em Duque de Caxias. A região de Merity foi o espaço social ideal para o projeto que estava se propondo, uma região que nasce rural, mas começa a ter demandas da urbanidade, uma região que não tinha conhecimento sobre a relação de saúde e higiene, mas que através da Escola, começou a ter.

Armanda, certamente, merece um papel maior dentro do bojo da história educacional brasileira, mesmo com as recentes pesquisas sobre a sua vida e a sua obra dentro da educação, algumas lacunas ainda persistem em não serem preenchidas. Preliminarmente, dentro do campo pesquisado, ela se mostrou uma educadora que foi mais de ação do que da teorização, seu espaço de trabalho não possuía uma fórmula pronta, mas não tinha

⁹ Carlos Miguel Delgado de Carvalho nasceu em Paris 4 de Novembro de 1884 e falecendo no dia 04 de outubro de 1980 no Rio de Janeiro. Delgado de Carvalho foi geógrafo e professor, lecionando na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo um dos pioneiros na introdução das concepções da geografia moderna no Brasil, com a sua obra 'Le Brésil Méridional', institucionalizando a Geografia como ciência a ser estudada no Brasil, além de ser membro da Academia Brasileira de Ciências (ANDRADE, 1993)

improvisação, apenas adaptação, isso que manteve todos os sonhos vivos, seus sonhos educacionais, mas isso não quer dizer que ela deixou de ser uma intelectual, ao contrário, sua prática nos apresenta toda uma teorização que condizia com o dia a dia escolar.

Referências

ALBERTO, Armanda Álvaro. *Relatório anual da Escola Regional de Merity no ano de 1937*.

_____, Armanda Álvaro. *A escola regional de Meriti*. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1968.

ÁLVAREZ, Sonia. La (trans)formación del (los) feminismo(s) y la política de género en la democratización del Brasil. In: LEON, Magdalena (Org.). *Mujeres y participación política. Avances y desafíos en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo, 1994.

ANDRADE, Manoel Correia de. *Caminhos e Descaminhos da Geografia*. Campinas/São Paulo, Papirus, 1993, p. 48.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.136, p. 125-156, 2016.

CARDOSO, Aliana; DA FAE, Acadêmica de Pedagogia; PIBIC-CNP, UFPel Bolsista. *A fundação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação e a proposta de modernização do ensino na cidade de Pelotas*, 2004.

CARVALHO, Marta M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez; Ed. Da USF, 2001, p. 291-309.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. *Revista Gênero*, v. 5, n. 2, 2005.

CUNHA, L. A. *A organização do campo educacional: as Conferências de Educação. Educação e Sociedade*. Campinas, v. 3, n. 9, mai. 1981.

DA SILVA LACERDA, Stélio José. A emancipação política do município de duque de caxias (uma tentativa de compreensão). *História de Duque de Caxias e da Baixada Fluminense.*, p. 9, 2003.

DE CASTRO GOMES, Ângela Maria. Política: história, ciência, cultura etc. *Revista Estudos Históricos*, v. 9, n. 17, p. 59-84, 1996.

DE MORAES, José Damiro et al. *TRAJETÓRIAS DAS SIGNATÁRIAS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS: VISÕES DO ESCOLANOVISMO NOS ANOS 1930*. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/974.pdf-. Acesso em 24/06/2019.

FRESCURATO, Caruanã Guatara Oliveira. *Na tropicália dos excluídos um projeto educacional se consolida: a escola proletária de Merity e o seu modelo de educação (1921-1964)*. 167 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2019.

FRESCURATO, Caruanã Guatara Oliveira; GOUVÊA, Fernando César Ferreira. Entre histórias e arquivos na Proletária de Merity: trabalhando conceitos com a memória de seus relatórios anuais entre 1921 até 1948. *MÉTIS: história & cultura*, Caxias do Sul, v.18, n. 36, p. 15-34, jul./dez. 2019.

LEON, Magdalena. Movimiento social de mujeres y paradojas de América Latina. In: LEON, Magdalena (Org.). *Mujeres y participación política*. Avances y desafios en América Latina. Bogotá: Tercer Mundo, 1994.

LOURENÇO FILHO, M. B. Discurso de abertura da VII Conferência Nacional de Educação. In: *CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. 1935.

_____, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, 9ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1967.

_____, *Introdução ao estudo da escola nova*. 12ª ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação nacional de material escolar, 1978.

MICELI, Sergio. Intelectuais e a classe dirigente do Brasil (1920-1945). In: *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 235-237.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Baú de Memória, bastidores de histórias: O legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____, Decifrando o Recado do Nome: uma Escola em Busca de sua Identidade Pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 1, n. 1, p. 619-638, set./dez. 1993.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, M. T. Razões para guardar: a escrita ordinária em e arquivos de professores/as. *Revista Educação em Questão*, v. 25, n. 11, p. 40-61, 15 abr. 2006.

PANDOLFI, Dulce Chaves. Os anos 30: as incertezas do regime. In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 2003, João Pessoa. Anais. João Pessoa: Associação Nacional de História - ANPUH-Brasil, 2003. p. 1-7.

- PATEMAN, Carole. Críticas feministas a la dicotomia publico/privado. In: CASTELLES, Carme (Org.). *Perspectivas feministas en teoria política*. Barcelona: Paidós, 1996.
- PRESTES, Anita Leocadia. 70 anos da aliança nacional libertadora (ANL). *Estudos IberoAmericanos*, Porto Alegre, p. v. 31, n. 1, p. 101-120, jun. 2005.
- RATACHESKI, Alir. *Cem anos de ensino no Estado do Paraná*. 1º Centenário da Emancipação Política do Paraná, 1853-1953. Edição do Governo do Estado. Livraria Globo, Porto Alegre, RGS. 1985.
- REIS, Maria Cândida D. *Tessitura de destinos: mulher e educação*. São Paulo 1910/20/30. São Paulo: EDUC, 1993.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 1984.
- SILVA, Vilma Correa Amancio da. *Um caminho inovador: o projeto educacional da Escola Regional de Merity (1921-1937)*. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008
- STANCIK, Marco Antonio. Os jecas do literato e do cientista: movimento eugênico, higienismo e racismo na Primeira República. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, v. 13, n. 1, 2009.
- VIEIRA, Carlos Eduardo. O discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba – 1927). In: *Congresso Brasileiro de História Da Educação*, 3., 2004, Curitiba: PUC, 2004.
- WERNER, Ruth. *Olga Benário: a história de uma mulher corajosa*. Alfa-Omega, 2004.
- XAVIER, Maria do Carmo et al. (Org.). *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

Instituições Educativas em Duque de Caxias: asilamento e controle da infância desvalida¹

Márcia Spadetti Tuão da Costa

Introdução

Os processos educativos que se desenvolveram no território² que hoje se encontra sob a denominação de Duque de Caxias trazem as marcas dos projetos de industrialização e urbanização que se desenvolveram no Brasil a partir da expansão do modo de produção capitalista para o interior das unidades político-territoriais que compõem a região latino-americana.

De uma região predominante agrária, Iguazu passa de lugar de trânsito dos comerciantes para território povoado pelos nascentes trabalhadores urbanos. Essa transição é direcionada pela classe dominante local de formas distintas. A modernização difundida pelo processo de industrialização e de urbanização que

¹ Este capítulo é parte integrante dos estudos de Doutorado em andamento sobre o tema 'História das políticas educacionais no município de Duque de Caxias (1940-1980): Cidade dos Meninos, trabalho, proteção e assistência ao menor', sob a orientação do Prof.^o Fernando César Ferreira Gouvêa, iniciado em 2020, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

² Entende-se esse conceito a partir de Santos (2001, p. 96-97) ao afirmar que "o território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população."

se desenvolvia no território exigiu novas formas de tratar questões estruturais determinadas pelo desenvolvimento da região.

Duque de Caxias foi alvo de diferentes mudanças e diferentes políticas no período entre 1938 e 1990. Em especial, a implementação da política de colonização do governo Vargas com a instalação do Núcleo Colonial (1932), seguidas do projeto da Cidade das Meninas (1938), da instalação da Fábrica Nacional de Motores (1942) e da transformação do território em município (1943).

O crescimento populacional oriundo da urbanização desordenada representava eleitores votantes, além do fato de ser limítrofe com a capital federal favoreceram a disputa política pelo controle do município, resultando na criação da Associação Beneficente de Menores (1955) e do Patronato São Bento (1959). Outra instituição de asilamento instalada no município foi a Cidade dos Meninos (1947) subsidiada pela Fundação Abrigo Cristo Redentor (FACR) que foi idealizada pela primeira-dama, Darcy Vargas como Cidade das Meninas e teve sua construção assistida pela Fundação Darcy Vargas (1938).

Historicamente, as crianças que perambulavam pelas ruas dos territórios em processo de urbanização no Brasil, destituídas de uma família que se responsabilizasse pela sua sobrevivência, chamadas frequentemente de ‘menores abandonadas’ ou ‘crianças desvalidas’, foram alvo de políticas públicas desenvolvidas sob o véu da caridade e sob o domínio exclusivo da Igreja Católica.

No Brasil, a partir dos anos 1930, é possível notar um alinhamento com o Estado no controle dessa infância que passou a implementar políticas voltadas para o controle da infância chamada de desvalida. Ao longo do tempo, a nomenclatura para essa determinada infância sofreu modificações. No final do século XIX, os juristas passaram a utilizar o termo ‘menor’ para denominar as crianças e adolescentes pobres que não tinham famílias que os tutelassem, eram considerados abandonados materialmente e moralmente. Com o tempo, a palavra ‘menor’ passou a ser utilizada como uma maneira de criminalizar judicialmente aqueles que viviam em situação de rua. Assim, essa utilização do termo ‘menor’

naturalizava a situação de exploração e violência da sociedade capitalista (LUDOÑO, 2006; ARANTES, 1995).

Neste capítulo, procura-se demonstrar o movimento do Estado sobre as políticas de controle da infância em situação de desresponsabilização da família, destacando a intervenção operacionalizada por Darcy Vargas e Levy Miranda, intitulados à época como 'Mulher da Assistência' e 'Apóstolo da Assistência'. Darcy Vargas foi a esposa do, então, presidente Getúlio Vargas e Levy Miranda foi funcionário do Banco do Brasil. Foram responsáveis, respectivamente, pela implementação da Fundação Darcy Vargas e da Fundação Abrigo Cristo Redentor. A Fundação Darcy Vargas foi incumbida de arrecadar fundos para a construção dos prédios que abrigariam as meninas na Cidade das Meninas que, mais tarde, foi transformada em Cidade dos Meninos e mantida pela FACR.

Parte-se da análise das produções acadêmicas, disponibilizadas pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES que tratavam sobre a infância em situação de pobreza a fim de entender a relação entre as questões assistenciais e os processos educativos desenvolvidos na cidade de Duque de Caxias. Da mesma forma, analisa-se as fontes documentais das instituições mantenedoras: Fundação Abrigo Cristo Redentor (FACR) e Associação Beneficente de Menores (ABM), como também, as instituições asilares: Cidade dos Meninos e Patronato São Bento. Procura-se compreender o percurso de criação de duas instituições voltadas para o asilamento de crianças e adolescentes, na cidade de Duque de Caxias, tendo como fio condutor as atividades políticas de Darcy Vargas, Levy Miranda e Dom Odilão Moura direcionadas à assistência.

Determinantes da intervenção do Governo Vargas sobre o recém-emancipado município de Duque de Caxias

O contexto de urbanização do município de Duque de Caxias foi permeado pela industrialização acelerada do território a fim de

atender a demanda capitalista que se instituía no país. Destaca-se a implantação da Estrada de Ferro Leopoldina que atravessou o território de Merity em 1886 que viria a se transformar no município de Duque de Caxias quando esse foi emancipado de Nova Iguaçu em 1943. Associado a isso, aconteceu na Cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, o projeto considerado 'civilizador' de Pereira Passos que expulsou os trabalhadores da região central para a periferia que se tornou uma alternativa de moradia. Nesse sentido, ainda, Nilo Peçanha enquanto presidente do Brasil realizou trabalhos de drenagem para melhoria das regiões alagadiças próximas aos Rios Iguaçu, Sarapuí, Inhomirim e Pilar (FIGUERÊDO, 2004). Entre as décadas de 1940 e 1950, há intensificação do Êxodo Rural com a chegada de trabalhadores de vários outros estados brasileiros ao estado do Rio de Janeiro, em especial, ao município de Duque de Caxias oriundos, em sua maioria, dos estados nordestinos na tentativa de melhores condições de vida.

Pelo fato de Duque de Caxias ser limítrofe do Distrito Federal - Rio de Janeiro - e por ter tido obras de saneamento que propiciaram o loteamento popular, além da malha ferroviária que favorecia o acesso ao Distrito Federal, associado ao alto índice de migrantes trabalhadores com menos custo para tarefas urbanas locais permitiram que líderes como Tenório Cavalcanti³ tivessem projeção.

³ Natalício Tenório Cavalcanti de Albuquerque nasceu em 1906 no interior de Alagoas. Em 1928, a convite do engenheiro Edgard Soares de Pinho, Tenório passou a cuidar de suas terras em Duque de Caxias para substituir o antigo administrador que fora assassinado. Tenório ao chegar à Caxias passou a liderar grupos armados que combatiam disputas e defesas de terras. Nesse processo, Tenório oferecia proteção aos que se ligavam a ele. Sua trajetória política começou como vereador pela União Progressista Fluminense – UPF (1936). Durante o Estado Novo, envolveu-se em conflitos com o Coronel Agenor Barcelos Feio que era secretário de Segurança do interventor Fluminense, Ernani do Amaral Peixoto. Em 1947, foi eleito para a Assembleia Constituinte do Rio de Janeiro e para a Câmara Federal em 1950, 1954 e 1958 pela UDN. Em 1960, candidatou-se para governo do estado pelo Partido Rural Trabalhista (PRT) e em 1962, pelo Partido

Não se pode perder de vista que em 1937 foi instalado o Estado Novo marcado pela centralização de forças no Governo Federal com interventores indicados por Getúlio Vargas com repressão aos movimentos populares e emancipatórios empreendidos por Amaral Peixoto, ou seja, período de maior recrudescimento oriundo da instalação da ditadura do Estado Novo, de 1937 a 1945, vários decretos-leis transferiram para o governo federal “a responsabilidade de redefinir a divisão do território em unidades municipais e distintas” (SIMÕES, 2006, p. 142).

A implantação da FNM, no início dos anos 1940, foi um fato importante para a emancipação político-administrativa do território que marcou o início do processo de industrialização no município, além de enfraquecer a hegemonia política da exportação da laranja internacionalmente com o distrito-sede de Nova Iguaçu (SOUTO, 2014).-Além disso, Lacerda (2003) destaca que, o crescimento da insatisfação da população com a carência da oferta de serviços essenciais paralela à ausência do poder público fortalecia esse movimento emancipatório.

Somam-se a todos esses aspectos, o acelerado crescimento da população e da economia dos distritos urbanos e a preservação do poder de Amaral Peixoto que apresentou a emancipação como uma decisão vinda dele mesmo como fatores que contribuíram para a autonomia de Duque de Caxias, enfim, uma emancipação que veio “de cima para baixo” (SIMÕES, 2006, p. 148). Assim, em 31 de dezembro de 1943, foi assinado o decreto-lei nº 1.055 de criação do município de Duque de Caxias com três distritos: Duque de Caxias, Meriti e Imbariê.

Destaca-se que o processo de emancipação do município esteve relacionado ao projeto de reforma administrativa do Estado Novo de consolidação nacional; posteriormente, à indicação feita por Amaral Peixoto dos prefeitos-interventores sem ligação com Duque de Caxias e Nova Iguaçu que contribuía para a política de

Social Trabalhista (PST). Foi político, proprietário do jornal ‘Luta Democrática’ e advogado. (GRYNSZPAN, 1990).

centralização e as trocas de favores com políticos opositores, entre outras questões; ao controle absoluto da FNM instalada no território de Caxias (SILVA, 2003; SOUZA, 2003; SIMÕES, 2006). Assim, decretava-se um município vinculado à proposta nacional de centralização, ao processo de industrialização, de repressão aos movimentos populares, de moeda de troca dos favores políticos que fora instituído no momento de maior endurecimento da ditadura instaurada por Vargas.

A colonização oficial⁴ utilizada pelo governo Getúlio Vargas foi implementada como uma maneira de “propagar a pequena propriedade em áreas distantes dos focos de tensão de terra, evitando-se, assim, uma intervenção nas regiões de latifúndio consolidado” (SILVA, 2014, p.2). Essa estratégia foi implantada na região da Baixada Fluminense que comportava uma grande área de terras alagadiças com brejos e que até então, vinha sofrendo com a proliferação de doenças e o abandono dessas propriedades que não tinham definições claras sobre os proprietários nem aquelas que pertenciam ao Estado. Dessa forma, Silva (2014) destaca que

(...) o Estado varguista promoveu a execução de um amplo programa de saneamento ambiental em rios, lagos e brejos da região, dissecando-os e após, viabilizando o retalhamento de certas regiões em sítios a serem concessionados para lavradores pobres através de edital. Com isso, o Ministério da Agricultura encarregou-se da criação das colônias São Bento, Tinguá e Duque de Caxias (SILVA, 2014, p. 2).

Essa política de criação de Núcleos Coloniais estava relacionada ao projeto do Estado Novo que pretendia criar um ‘cinturão verde’ localizado próximo da Capital Federal com o intuito de melhorar o fornecimento de produtos hortifrutigranjeiros para o Rio de Janeiro,

⁴ Diz respeito a “um amplo processo de ocupação racional de um determinado território, mediado por um povoamento seletivo, que gerido por uma estrutura oficial ou particular, aprovisione a comunidade instalada como infraestrutura para exploração econômica do solo e manutenção da vida” (SILVA, 2014, p. 1).

uma vez que já estava acontecendo desabastecimento e encarecimento da oferta desses produtos que vinham da região serrana e dos estados de Minas Gerais e São Paulo. Cabe esclarecer que a produção agrícola foi destinada tanto para o Rio de Janeiro, quanto para São Paulo, cidades cujo processo de industrialização encontrava-se em plena expansão.

Dessa forma, foi criado o Núcleo Colonial São Bento através do decreto nº 22.226 de 1932 com a tarefa de “lotear a Fazenda, colonizar, desobstruir o Rio de Janeiro e garantir o seu abastecimento alimentar” (COSTA, 2014, p. 8). “Cria-se o Núcleo Colonial São Bento, em terras da Fazenda Nacional do mesmo nome, no município de Nova Iguassú, Estado do Rio de Janeiro” (BRASIL, Atos do Governo Provisório, 1932). O Núcleo Colonial São Bento era composto por sete glebas e funcionou entre a década de 1930 e 1960. Nesse período, contribuiu para o assentamento dos colonos, a fixação do trabalhador nacional, a garantia de abastecimento alimentar para a capital federal, o desvio de parte do contingente urbano nos arredores da capital (GONZAGA e SOUZA, 2011).

Outro uso do território pela política varguista que se pode evidenciar foi a instalação da FNM, em 1942, quando, ainda, era o 8^a distrito de Nova Iguaçu. Teve, ainda, como determinantes os desdobramentos que se seguiram com a Segunda Guerra Mundial e as alianças estabelecidas com os Estados Unidos da América (EUA). A instalação da FNM em Xerém, em terras da União, foi além das condições ambientais e estruturais propícias divulgadas pelo Brigadeiro Guedes Muniz, em especial, a sua capacidade de manter

(...) o rigor disciplinar, o apelo ao patriotismo, o projeto de uma “Cidade dos Motores” autossuficiente em alimentação e moradia, todos esses aspectos foram acionados e conferiam uma particularidade significativa à FNM. A própria gestão do Brigadeiro Guedes Muniz, marcada pela “personalização” das relações estabelecidas com os trabalhadores, revela traços de formas de dominação existentes em muitas empresas privadas, embora a fábrica mantivesse uma estrutura burocratizada e militarizada (RAMALHO, 1989, p. 18).

A fábrica, nessa primeira fase, cumpriu mais a função de controle social do distrito que enfrentava o crescimento populacional e do conflito de terras acentuado pela ação dos grileiros⁵ que sempre atuaram no território. Inclusive, destaca-se esse episódio de luta pela terra no território da FNM no governo do presidente Eurico Gaspar Dutra, “em Xerém, no ano de 1948, colonos se instalaram nas terras pertencentes à Fábrica Nacional de Motores, dando à fábrica a terça parte do que produziam em dinheiro” (SILVA, 2015, p. 55).

Diante dessa conjuntura política e da intervenção instaurada pelo Governo de Vargas no município de Duque de Caxias, associados à necessidade de formação de mão de obra para atender a demanda capitalista e ao encontrar justificativas nos debates da época sobre a infância em situação de pobreza, foram instituídas a Cidade dos Meninos (CM) e anos mais tarde, como continuidade dessa política anterior, outros governos perpetuaram o asilamento como condição para o tratamento dessa determinada infância e instituíram, o Patronato São Bento (PSB). Nas próximas seções, destacam-se a ação política de três atores que responderam pela direção dos educandários, que são Darcy Vargas, Levy Miranda e Odilão Moura

A “Mulher da Assistência” e a Cidade das Meninas

Paralelo ao processo de instalação da fábrica em Xerém, outra ‘Cidade’ foi idealizada por Darcy Vargas⁶ para ser instalada no

⁵ Pessoas, por iniciativas próprias ou contratadas por pessoas físicas e jurídicas, que tomam terras alheias (ocupadas ou não) ou da União de forma violenta e conseguem por meios ilícitos, escrituras de propriedade falsificadas.

⁶ Nasceu em 1895, em família de elite de São Borja (RS) e se casou aos quinze anos com Getúlio Vargas. Teve cinco filhos, Lutero, Jandira, Alzira, Manuel Antônio e Getúlio. Seu marido era catorze anos mais velho que ela quando esse já havia iniciado sua carreira política. Fundou a ‘Legião da Caridade’ para auxiliar as esposas dos ‘conspiradores’ que atuaram na ‘Revolução de 1930’. Instituiu a Fundação Darcy Vargas (1938), uma obra destinada à infância desvalida e ocupou a presidência da Legião Brasileira de Assistência de 1942 a 1945 (SIMILI, 2008).

município na terceira gleba do Núcleo Colonial São Bento também, a Cidade das Meninas. Destaca-se a atuação de Darcy Vargas na condução de diferentes obras assistencialistas no Governo de Getúlio Vargas a partir de 1938 como, também, na presidência da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o fato de ter recebido o título de ‘mulher da assistência’. Percebe-se a permanência no tratamento dessa infância e dessa juventude denominada como ‘menor’ com um projeto que pretendia civilizar e enquadrar o comportamento das camadas mais pobres que ameaçavam a ordem capitalista em curso.

É na perspectiva de educar esse “trabalhador nacional” que Darcy Vargas passou a administrar as obras assistenciais. Após a instauração do Estado Novo (1937), mais precisamente, em 1938, criou a Fundação Darcy Vargas que “objetivava atender menores e coordenar escolas para as crianças e os idosos” (COSTA, 2017, p. 64).

Nesse mesmo período, dentre essas ações assistenciais que coadunavam com as práticas sociais do momento, destaca-se a idealização do projeto da Cidade das Meninas que se transformaria em Cidade dos Meninos em 1947, momento em que o projeto foi assumido pela FACR. Cabe destacar que esse projeto inicial pensado para as meninas foi idealizado pela primeira-dama, Darcy Vargas em parceria com Rubens Porto, conforme o livro intitulado ‘Cidade das Meninas’ da autoria de Porto.

Similli (2008) aponta uma tendência política que se caracterizava pelo eixo filantropia-assistencialismo destinado às primeiras-damas. Tentava-se construir uma imagem associada à “utopia filantrópica que almejava uma sociedade harmônica, estável, feliz” que para alcançar tais aspectos necessitava passar pela “ética e pela educação” ao instituir a ordem de acordo com o ideário burguês através do “respeito às normas”, do “estímulo à família”, do “amor ao trabalho” baseados na ciência e no “culto ao progresso” (SIMILLI, 2008, p. 106). As atividades culturais beneficentes para arrecadação de renda para as obras assistenciais inspiravam-se no chamado “american way of life” que, a partir da

década de 1920 imprimia o modelo estadunidense como o que deveria ser seguido no mundo.

Essas ações de aproximação do cinema estadunidense era reflexo da denominada 'Política de Boa Vizinhança' instaurada a partir do momento que Roosevelt (1933) assumiu a presidência dos Estados Unidos da América com a implementação de uma política econômica em expansão internacional. Essa política consistia em reforçar a presença dos EUA no país a partir de vínculos econômicos, culturais e militares (HERNANDEZ, 2015). Nessa tarefa, a produção do Walt Disney foi indispensável tanto que foi indicada como um agente dessa política de assuntos interamericanos. Essa indicação foi feita pelo próprio presidente americano a Nelson Rockefeller.⁷ Aponta-se que a Cidade das Meninas foi idealizada como uma forma de reforçar a política de controle estadunidense.

Dos projetos instituídos pela Fundação Darcy Vargas, o único que deixou registro das ações que seriam instituídas por sua presidente foi a Cidade das Meninas que objetivava "educar e preparar as meninas, mediante ensino técnico profissional segundo as práticas da pedagogia moderna em grupos-lares e escolas especializadas" (SIMILI, 2008, p. 113). Essa obra foi "arquitetada em parceria com o projeto de construção da Casa do Pequeno

⁷ Era neto de John Davisson Rockefeller. Era uma família estadunidense com ideal religioso protestante que protagonizou "um considerável crescimento econômico e avanço tecnológico, ao fazer emergir o combate ao arsenal de contrassensos em consequência da própria afirmação do capitalismo industrial" dos EUA. Essas famílias, "donas de grandes corporações capitalistas como os Rockefeller tentaram melhorar os impactos socioeconômicos decorrentes da exploração de mão de obra indígena, feminina e infantil, transformaram-se "em agentes dessa agenda." Esse processo "viabilizou o início de um período de vários anos de intervenção" em diversas áreas assistenciais do Brasil como um todo. A Fundação Rockefeller era religiosa e filantrópica. Os dirigentes dessa Fundação acreditavam que o "investimento em programas sociais, principalmente na área da saúde e da produção do conhecimento científico, amenizaria o estorvo à chamada 'era progressiva'." (SILVA, 2014b, p. 29).

Jornaleiro (1939)” e com construção intensa de novembro de 1941 a junho de 1943 (COSTA, 2017, p. 65).

O livro “Cidade das Meninas” (1942) publicado pela Imprensa Nacional foi escrito por Rubens Porto.⁸ Evidencia-se na capa do livro, a inscrição “empreendimento sob o alto patrocínio da Exma. Sra. Darcy Vargas” (PORTO, 1942, capa). Continua “o plano geral de educação, as razões constitucionais, o Abrigo Cristo Redentor, as recomendações americanas, a administração, a súmula do projeto, uma estimativa do orçamento, o anteprojeto das edificações, os estudos sobre a habitação e o conjunto” (COSTA, 2017, p. 67).

O comprometimento do autor com a Igreja Católica se solidifica na escrita com destaque para a imagem de Jesus crucificado na página 10 seguida da dedicatória a Levy Miranda considerado ‘apóstolo da assistência’, além de demonstrar a proximidade com o diretor da FACR que, mais tarde, assumiu a instituição e a transformou em Cidade dos Meninos.

Outro aspecto que a assistência tentava instituir era que esses espaços de internamento se assemelhassem ao da família, por isso eram compostos por lares menores que abrigavam uma quantidade menor de internos. Essa característica estava em consonância com a recomendação estadunidense instituída no 1º Congresso Latino-Americano de Criminologia, realizado em Buenos Aires, de 25 a 31 de julho de 1938 em que foi aprovada e recebida a aprovação no Brasil. Assim, foi reproduzida a recomendação de que era necessária a implantação de casas-lares para “reeducação geral dos menores em estado de perigo” e de preferência colônias agrícolas-

⁸ Dr. Rubens Porto, nascido em 1910 (BOTAS, 2011). Foi presidente do Secretariado Econômico-social da Ação Católica, Presidente de Honra da Federação dos Círculos Operários do Rio Grande do Sul e Conselheiro Técnico da Comissão Nacional de Objectores de Consciências – Portugal, diretor da Imprensa Nacional (1940) (LIMA, 2015). Foi engenheiro-arquiteto, no tocante às reformas dos regulamentos das Carteiras Prediais dos Institutos e Caixas de Aposentadorias e Pensões, ao longo da década de 1930. Por quase toda a década de 1930, Rubens Porto foi chefe da Secretaria de Engenharia do Conselho Nacional do Trabalho (CNT), subordinada ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC). Disponível em: http://www.iau.usp.br/revista_risco/Risco8-pdf/02_art03_risco8.pdf.

industriais com orientação pedagógica e semelhante à colônia argentina Ricardo Gutiérrez (PORTO, 1942).

Figura 1. Um dos pavilhões construídos na Cidade das Meninas



Fonte: Acervo do Mosteiro São Bento digitalizado pelo CEPEMHed. Coleção Patronato São Bento. Sem data. 05.8.

Apesar da afirmação de Rubens Porto (1942) em seu texto sobre o prejuízo na separação do fazer intelectual do manual, sabe-se que o instituído nesse período pelo então, Ministro da Educação, Capanema, não atenuou a dificuldade do acesso à educação por parte das classes populares apesar das inúmeras reformas empreendidas por Francisco Campos anteriormente. Isso porque as tentativas de reformulação de ensino não tiveram avanços significativos pelo fato de que atendiam ao fundamento político de caráter fascista tensionado pelo regime autoritário instituído no Estado Novo. Essa condução da lei educacional “dava continuidade ao processo de seletividade acentuado com a Reforma Francisco Campos: o sistema de provas e exames permanecia praticamente o mesmo, mantendo-se, assim, a tradição de rigidez e seletividade” (ROMANELLI, 1993, p. 159). Assim, esse “sistema, portanto, vivia bem a contradição das estruturas de poder existentes” que “vivia o retrocesso da educação classista voltada

para a preparação das lideranças” (ROMANELLI, 1993, p. 159). Identifica-se pela especificidade no ensino que seria oferecido à parcela da população que seria atendida na Cidade das Meninas.

Cada um desses aspectos foi desdobrado no livro, mas sempre com a afirmação de que caberia a menina ocupar um lugar que beneficiaria a sua própria família e o país. Porto (1942) destacou que a questão física era algo que necessitaria de cuidados, apontava a questão da ginástica que deveria considerar os exercícios físicos da profissão ou do trabalho doméstico. A parte física sempre esteve presente e era associada às questões suscitadas pela prática higienista.

Outro aspecto relevante do período em questão foi o fato de que o ensino profissional não estava atendendo à formação de mão de obra para a indústria que começava a se instituir. “Esse fato decorreu da impossibilidade do sistema do ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para adequá-lo adequadamente” (ROMANELLI, 1993, p. 155).

Porto definiu, ainda que, o ensino profissional das meninas consistiria no ensino das profissões manuais femininas que seriam as agrícolas (leitaria, jardinagem, floricultura, criação de aves e de coelhos), as domésticas (cozinheira, coperia, lavadeira, bordado, renda, crochê artístico, cabelereira, brochura, cartonagem, encadernação, fabrico de cestas, flores, vendedora, tecelagem, tapetes). Ele, ainda, “caracterizava o ensino teórico de tais atividades como o prático vinculado ao treinamento para rapidez e perfeição” (COSTA, 2017, p. 67). Nesse momento inicial, percebe-se o trabalho como finalidade principal da instituição.

A Cidade das Meninas internaria “as meninas completamente abandonadas, as moralmente abandonadas, as órfãs de mãe e as órfãs de pai ou com pai ausente”, deveria ensinar questões consideradas úteis para a “orientação da própria vida”, “a profissão e a vocação” e ao sair “cada jovem precisaria ter o próprio enxoval organizado, pequenos recursos do trabalho durante a aprendizagem” (COSTA, 2017, p. 67).

Em relação à administração do espaço, Porto (1942) sugeriu que fosse entregue às Franciscanas Missionárias de Maria, relacionava as obras com as quais estavam envolvidas em diferentes estados do Brasil. Mas, essa sugestão não se materializou na prática. Com a deposição de Getúlio Vargas do poder e com a eleição de Eurico Gaspar Dutra, Darcy Vargas encaminhou sua substituição na condução da obra. Costa (2017) acrescenta que

Em 1945, a direção da instituição da Cidade das Meninas foi oferecida ao médico João Kelly da Cunha, médico da Companhia Carris de Força e Luz do Rio de Janeiro, que elencou inúmeras dificuldades para o funcionamento da obra e não aceitou (SIMILI, 2008). Até que em 1947, Darcy Vargas devolveu o terreno cedido pelo Estado para o então presidente, Eurico Gaspar Dutra. Nesse período, ela não ocupava o cargo de primeira-dama, mas solicitou ao presidente que não alterasse a finalidade da obra, uma vez que foram considerados os mais “modernos” ditames do serviço social para a sua construção. Ainda em 1947, o projeto foi incorporado à Fundação Abrigo Cristo Redentor, de Levi Miranda, que foi um colaborador da primeira-dama na Fundação Darcy Vargas, e passou a ser denominada de Cidade dos Meninos (COSTA, 2017, p. 69-70).

Pondé (1977) não apresentou no seu livro a concretização do projeto da Cidade das Meninas. Ele apontou que a Cidade dos Meninos desde o início em 1947, quando Levy Miranda passou a administrar a instituição – junto das demais que estavam sob a jurisdição da FACR – foi apresentada a mudança da denominação pelo fato de que abrigaria apenas meninos, mas anos mais tarde, com a construção de um novo pavilhão, foi instituído o Instituto Margarida Soares que abrigava somente meninas.

O ‘Apóstolo da Assistência’ e a Cidade dos Meninos

Levy Miranda era baiano, de Amargosa, e filho de pais evangélicos. Estudou em escola pública. Seu primeiro trabalho foi como censor do Colégio Ipiranga. Casou-se com Maria Angelina de

Souza Miranda, de família tradicional que exigiu que se convertesse à Igreja Católica. Ao ser batizado na referida denominação, ele acrescentou o nome Raphael.

Após o casamento, passou a trabalhar no Banco Nacional Ultramarino e em seguida foi admitido no Banco do Brasil em 1922. Em 1923, tentou administrar um estábulo que não deu certo e em 1928, foi readmitido pelo Banco do Brasil (PONDÉ, 1977). Ao ser enviado para São Félix na Bahia para trabalhar como caixa do Banco do Brasil, passou a participar ativamente das reuniões dos Vicentinos e arrecadava donativos com os funcionários do Banco para auxiliar os idosos em situação de rua. Quatro anos mais tarde, foi transferido para uma agência do Banco do Brasil no Rio de Janeiro onde fundou “a Associação Comercial, Industrial e Pastoral, que possibilitou a construção de um local para funcionamento de um asilo de idosos e do Orfanato Nossa Senhora do Amparo” (COSTA, 2017, p. 70).

Anos mais tarde ao retornar para São Félix, não conseguiu que os vicentinos encampassem a ideia diante da falta de recursos. Mas, pode utilizar o nome da instituição para conseguir um espaço de asilamento para os idosos “com autorização da Sociedade de São Vicente de Paulo, Levi agiu em nome da instituição, inclusive ao apresentar sua proposta ao Prefeito, e com a ajuda dos vicentinos realizou campanha para angariar a verba necessária à adaptação do imóvel e seu aparelhamento” (CAMINHA, 2011, p. 5). Assim, apresentou-se à casa do Prefeito de Salvador, José Americano da Costa (década de 1930), como representante da Sociedade de São Vicente de Paulo e solicitou um prédio. Conseguiu o lugar para a internação dos idosos, mas houve outros desdobramentos que culminaram com a institucionalização do Abrigo do Salvador.

Diante dessa atuação, por indicação do interventor da Bahia ao presidente Getúlio Vargas, foi transferido para a capital federal, Rio de Janeiro, em 1935. Assim, Levy Miranda conseguiu através do General Pantaleão Pessoa, Chefe da Casa Militar, na época, um encontro com o presidente. Nesse momento, Levy solicitou a doação de um terreno do Patrimônio Público. Para isso, foi

encaminhado para o Diretor de um dos Departamentos do Ministério da Viação, Dr. Hildebrando Goes que “recomendou a escolha de um terreno do Ministério da Agricultura, próximo à Fazenda São Bento, à margem da antiga Estrada Rio-Petrópolis” (PONDÉ, 1977, p. 77). Esse território corresponde ao que foi ocupado pela Cidade dos Meninos, anos mais tarde.

No dia seguinte, Levy foi acompanhado num carro particular para verificar o terreno e não gostou por ser distante do Centro do Rio de Janeiro. Na volta, passaram pelo Morro do Frota que também pertencia ao Ministério da Agricultura e que ficava localizado na Avenida dos Democráticos em Bonsucesso. Logo, voltou ao presidente para pedir o referido terreno, ele concordou e pediu que regulamentasse por escrito a concessão. A partir desse encontro com o Presidente, Pondé enumerou as ações que o presidente empreendeu:

Doou terrenos, concedeu auxílios para construção, facilitou empréstimos, autorizou subvenções. Com o crescimento da obra, muitas vezes as subvenções tornavam-se insuficientes. O Presidente recomendava ao Banco do Brasil tratamento especial para o Abrigo, facilitando adiantamentos, depois ressarcidos com concessão de créditos especiais. Manifestando seu carinho pela instituição, fez várias visitas ao Abrigo e aos outros estabelecimentos (PONDÉ, 1977, p. 27).

O princípio da religião católica estava presente em todo o fazer das instituições. Ao erguer o Cruzeiro no espaço do Abrigo, compareceram trezentas pessoas, paralelamente, foram realizados casamentos religiosos de vinte e quatro operários. “Os nubentes tiveram como padrinhos as personalidades citadas acima e outras ali presentes, porque desejava Levy Miranda, em piedoso gesto, fazer a aproximação de classes, dando essa alegria aos pobres” (PONDÉ, 1977, p. 87). Destacam-se aqui as outras obras assistenciais criadas e administradas por Levy Miranda:

Quadro 1. Obras Assistenciais administradas e criadas
por Levy Miranda

	ANO	LOCAL	INSTITUIÇÃO
01	1932	Barra Mansa – Estado do Rio de Janeiro	Asilo de idosos e do Orfanato Nossa Senhora do Amparo
02	1934	Bahia	Abrigo do Salvador;
03	1936	Bonsucesso – Cidade do Rio de Janeiro	Abrigo Cristo Redentor;
04	1938	Cidade do Rio de Janeiro	Instituto Profissional Getúlio Vargas;
05	1940	Vassouras – Estado do Rio de Janeiro	Patronato Agrícola de Sacra-Família. Atualmente, Escola Agrícola Rodolfo Fuchs;
06	1941	Ilha de Marambaia – Rio de Janeiro	Escola Técnica Darcy Vargas;
07	1942	Recife - Pernambuco	Obra Social;
08	1943	São Gonçalo – Rio de Janeiro	Patronato de Menores;
09	1944	Ilha do Governador – Cidade do Rio de Janeiro	Escola João Luíz Alves;
10	1945	Engenho Novo – Cidade do Rio de Janeiro	Instituto Natalina Janot;
11	1946	Santa Cruz – Cidade do Rio de Janeiro	Instituto Horácio de Lemos
12	1947	Duque de Caxias – Estado do Rio de Janeiro	Cidade dos Meninos. Atualmente, Cidade dos Meninos Darcy Vargas;
13	1951	Santa Cruz – Cidade do Rio de Janeiro	Escola de Lavradores e Vaqueiros Presidente Vargas. Atualmente, Escola Agropecuária Raphael Levy Miranda;

Fonte: PONDÉ,⁹ 1977.

Pondé (1977) apontou a criação do abrigo misto na área rural de Duque de Caxias, denominado de Cidade dos Meninos, transferido posteriormente para a Fundação do Abrigo Cristo

⁹ PONDÉ, J. Levy Miranda – Apóstolo da Assistência Social no Brasil. Rio de Janeiro: Empresa Editora Carioca Ltda, 1977.

Redentor em 1946, através do Decreto-lei nº 9.899, assinado pelo Presidente Dutra a pedido de Darcy Vargas, no qual os jovens eram agrupados segundo o critério de idade, de instrução e orientados sob a égide do amor ao trabalho (COSTA, 2017). Com o estabelecimento do projeto, Jayme Pondé afirmou que, “Carentes de tudo, porque a obra ainda estava em construção, além da alfabetização e do aprendizado religioso, os alunos eram iniciados no trabalho do campo e prestavam auxílio na cozinha e na limpeza. Pelo menos se lhes ensinavam as virtudes do trabalho” (PONDÉ, 1977, p. 150).

Figura 2. Meninos internos



Fonte: Acervo da Fundação do Abrigo Cristo Redentor. Cidade dos Meninos. Década de 1980. 001.1.

Essa atuação de Levy Miranda na instituição, o seu título de ‘apóstolo da assistência’ e a afirmação de que todas as obras assistenciais deveriam ter um cruzeiro na área central, uma capela de acordo com a figura 2 e um capelão demonstram a aproximação

com a Igreja Católica. Cabe ressaltar ainda, o estilo romântico utilizado por Jayme Pondé (1997) quando narrou a infância de Levy Miranda até sua vida adulta e a condução das diferentes obras assistenciais.

Figura 3. Construção da Igreja Católica Imaculada Conceição no território da Cidade dos Meninos



Fonte: Acervo do Mosteiro São Bento. digitalizado pelo CEPEMHED. Cidade dos Meninos. Sem data. 001.1.

Pondé (1977) sinalizou que a educação escolar no território da Cidade dos Meninos era ofertada através de duas unidades públicas: o Grupo Escolar Darcy Vargas (1958) que atendia cerca de 630 alunos, já na segunda metade dos anos de 1970, atendia 840 internos e 400 externos e o Grupo Escolar Cidade dos Meninos. Pondé (1977) afirmou e se percebe que a respeitabilidade de Levy não foi abalada pela mudança de governos. Levy Miranda foi condecorado pelo Presidente Dutra em 1949, exerceu funções no governo do Presidente Café Filho em 1955, recebeu título pela Câmara dos Vereadores em 1958 e recebeu diploma do Papa Pio XII em 1959 (COSTA, 2017).

No que diz respeito ao contexto do município de Duque de Caxias, Souza (2014) salienta que a emancipação do município em 1943, também não alterou o palco de violência, de desemprego e da

falta de escolas públicas. Braz e Almeida (2010) sinalizam que a dificuldade de acesso à educação primária no próprio município fazia com que muitos responsáveis recorressem a bairros próximos do Rio de Janeiro ou não conseguissem acesso à formação escolar. É importante lembrar que as escolas públicas instituídas no território da Cidade dos Meninos recebiam os internos como também, os moradores dos bairros próximos à cidade. Logo, a realidade do bairro da Cidade dos Meninos não se diferenciava da realidade da cidade como um todo. Assim, o projeto da Cidade dos Meninos foi instituído com a promessa de futuro para o lugar atrelado ao filantrópico instituído pelo Estado.

Dom Odilão e o Patronato São Bento

Dom Odilão era filho de militar e, antes de ser ordenado sacerdote, seu nome civil era Telmo Bello Borba Moura. Nasceu em Lorena, São Paulo, em 2 de maio de 1918. Estudou apenas dois anos da Faculdade de Direito no Distrito Federal, Rio de Janeiro (1935-1937). Logo, em seguida, estudou Filosofia e Teologia da Congregação dos Beneditinos do Brasil (1939-1945) (COSTA, 2017).

Foi um intelectual da Igreja Católica Apostólica Romana, traduziu obras de Tomás de Aquino, foi membro fundador da Academia de Filosofia e escreveu livros. É importante evidenciar que as instituições sociais confessionais que faziam o trabalho de caridade se baseavam na filosofia de São Tomás de Aquino a serviço da classe dominante (RIBEIRO et. Al, 2015). Começaram a aparecer no Brasil após o acordo firmado internacionalmente no final da Primeira Guerra Mundial chamado de Tratado de Versalhes que “instituiu uma nova política social” para com a classe operária pelo fato de que os “grandes movimentos operários de 1917 e 1921” evidenciaram para a sociedade a existência da questão social (SIMILI, 2008). Tal acordo permaneceu vigente nos anos seguintes, tanto que “ciente da necessidade de evitar o conflito entre capital e trabalho, e, assim poder desenvolver industrialmente o Brasil de forma mais célere, Getúlio Vargas

dotou o ordenamento jurídico com medidas alinhadas com o Tratado de Versalhes concernente à limitação da jornada de trabalho” (VIANNA e COSTA, 2015, p. 75).

Dom Odilão¹⁰ foi ordenado padre em 1944 e pertencia à Ordem dos Beneditinos. Cabe lembrar que a Diocese de Duque de Caxias e São João de Meriti foi fundada em 12 de julho de 1981. A partir de 1940, o território do município de Duque de Caxias passou a compor a Diocese de Petrópolis. Pelo fato de ser uma região extensa, o bispo responsável:

Diante da extensão da Diocese, Dom Manoel contava com a ajuda de padres vigários para coordenar sua ação pastoral. Dom Odilão foi um dos padres que colaborou nessa gestão, na função de vigário cooperador da Paróquia Nossa Senhora do Pilar (1952-1962), além de capelão da Cidade dos Meninos da Fundação Abrigo Cristo Redentor (1948-1962), capelão da Vila São José e membro do Conselho Presbiteral, do Conselho Pastoral e da Comissão de Liturgia da Diocese. Dom Odilão foi o responsável por inserir a igreja no empreendimento do Patronato (COSTA, 2017, p. 148).

Assim, o antigo capelão da Cidade dos Meninos, Dom Odilão Moura OSB (Ordem do São Bento) foi diretor do Patronato São Bento (PSB). Segundo Costa (2017, p. 55),

¹⁰ Na sua vida religiosa, atuou como capelão do hospital da Marinha (1945-1946), da Cidade dos Meninos da Fundação Abrigo Cristo Redentor (1948-1962) e da Vila São José; vigário cooperador da Paróquia Nossa Senhora do Pilar (1952-1962); secretário da Catequese e da Pastoral Familiar de Petrópolis; membro do Conselho Presbiteral, do Conselho Pastoral e da Comissão de Liturgia da diocese de Petrópolis; membro do Conselho da Fundação Abrigo Cristo Redentor; tesoureiro da CAVEC; presidente da LBA em Duque de Caxias (1961-1964); presidente do Conselho Fiscal de guarda noturno de Duque de Caxias; professor da Universidade Católica de Petrópolis, da Universidade Católica do Rio de Janeiro e da Escola de Teológica da Congregação Beneditina Brasileira (COSTA, 2017, p. 306). Além de ter dirigido o Patronato São Bento de 1955 a 1965 e secretário de 1966 a 1969 (COSTA, 2017).

(...) uma instituição criada pela Associação Beneficente de Menores (ABM), em Duque de Caxias. Foi instalado na primeira gleba do Núcleo Colonial São Bento em julho de 1959 no território da antiga Fazenda São Bento. Embora, tenha recebido o nome de Instituto Profissional São Bento, ficou conhecido na região pela denominação veiculada na imprensa do município, Patronato São Bento. A mantenedora do PSB, a ABM foi fundada pela Mitra Diocesana de Petrópolis, em 25 de novembro de 1955, e era composta pela sociedade civil, com cunho filantrópico e vinculada à Igreja Católica Apostólica Romana.

Dom Odilão foi o responsável pela escrita do estatuto, ao mesmo tempo em que fez uma manobra para que a Igreja Católica ficasse à frente das ações instituídas pelas duas instituições, ABM e PSB, já que a proposta de organização desses espaços partiu do Prefeito, do proprietário do Jornal local e do delegado.

Essa instituição atendeu uma demanda “urbano-social” que consistia na “‘limpeza’ da cidade de Duque de Caxias” (COSTA, 2017, p. 253). O crescimento demográfico da década de 1950 associado à industrialização do território para atendimento das questões nacionais implementadas pelo desenvolvimentismo instaurado no governo de Juscelino Kubitschek; à proximidade da capital federal no período, o Rio de Janeiro e à existência da linha férrea que facilitava o acesso à capital contribuíram para que práticas como a do lenocínio, a grande circulação de ‘menores’ pelas ruas atrapalhassem o comércio tanto por perambularem como por suas práticas de sobrevivência como o trabalho de engraxates, de vendedores de doces, como, também, a acusação dos crimes cometidos. Todos esses aspectos impediam que o município imprimisse uma característica de modernidade e para isso, fez-se necessária a internação de menores no espaço distante do centro da cidade com a possibilidade de educação pelo trabalho no viés religioso coadunada com as práticas assistenciais da época, ou seja, com aprovação da comunidade científica, possibilitando a garantia de recebimento de subvenções públicas pelo Ministério de Justiça, entre outras instituições governamentais.

Assim, a institucionalização do Patronato serviu ao capital quando difundiu uma imagem de ordenamento, de ‘modernidade’ e de ‘progresso.’ Todo o trabalho para que não atrapalhasse o desenvolvimento do capitalismo, em sua face liberal, como o representante da imprensa do município a apresentava. Cabe ressaltar que o jornal no princípio era um órgão da Associação Comercial de Duque de Caxias. Alegava-se nas páginas da imprensa que esses “menores”.

(...) além de “atrapalhar” o comércio, inúmeras reportagens foram veiculadas em que “menores” roubavam as casas comerciais. Assim, a solicitação recorrente do jornal era pela construção de um Patronato Agrícola, para que esses meninos pudessem ser “regenerados” pelo trabalho regularizado, de acordo com o lema da própria instituição de uma “educação no trabalho, para o trabalho e pelo trabalho (COSTA, 2017, p. 254-255).

Era divulgada a possibilidade de prevenção à institucionalização do Patronato uma vez que os “menores” seriam “regenerados pelo trabalho” e se “tornariam úteis para a coletividade”. Destaca-se o fato de que essa determinada infância deveria contribuir para a renda familiar. É relevante evidenciar que os meninos trabalhavam como engraxates, vendedores, jornaleiros, agricultores, criadores de animais, apicultores, cesteiros, tamanqueiros, entregadores de jornais etc.

Nesse projeto, o envolvimento de autoridades como o prefeito, o delegado, o juiz de menores, os políticos, os padres e o bispo foram essenciais para a institucionalização, a arrecadação de verbas públicas e privadas. “Como identificou Rizzini (1995), uma ação marcada pelo controle, pela repressão, pela dependência de instituições particulares que no nosso caso, foi representada pela Associação Beneficente de Menores (ABM), e pela vinculação às instituições jurídico-policiais” (COSTA, 2017, p. 256).

O Patronato São Bento foi uma instituição que caracterizou as práticas assistenciais do período como a relação estreita com o delegado e o juiz de direito que demonstra a judicialização no

tratamento do “menor” que foi instaurada com a promulgação do Código de Menores de 1927 (CÂMARA, 2010), ainda vigente. Além disso, é relevante o destaque sobre o tratamento dispensado a essa infância.

Tanto pelo Estado como pelos setores privados, manteve “a internação em estabelecimentos fechados” como “fio condutor do atendimento prestado”. Apesar dos inúmeros problemas apresentados pelos grandes internatos do início do século, vários agentes sociais, ao longo do tempo, apresentaram os fracassos desse modelo do ponto de vista do interno, além de um internamento comum a todos os “menores abandonados” (abandonados, delinquentes e pobres).(RIZZINI, 1995).

A atuação da Igreja Católica nessa instituição foi algo que permeou toda sua prática e foi decisiva em vários momentos como na obtenção do prédio através da concessão do Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC), na autorização do bispo para que mudasse o objetivo primeiro da ocupação do prédio da antiga fazenda, da escrita dos estatutos da instituição mantenedora – Associação Beneficente de Menores (ABM) e da condução da internação. Tal atuação sempre foi representada por Dom Odilão que exerceu a liderança por quinze anos consecutivos. Tudo isso reafirma que a Igreja Católica se perpetuou ao longo do tempo na prática assistencial ao adequar sua prática caritativa às exigências da filantropia (RIZZINI, 1995).

Diante de tudo o que já foi pontuado, o Patronato São Bento surgiu como um espaço de atendimento da demanda urbano-social da cidade de Duque de Caxias, no território do segundo distrito, com características rurais ainda, ou seja, retirou da cena da cidade, os meninos que eram a evidência da desigualdade gerada pela sociedade capitalista, da má sorte da infância pobre no Brasil. O projeto instituído na cidade não apresentou características de uma preocupação rural com àqueles e àquelas “menores”, que eram vítimas do que há de mais cruel no sistema capitalista: a marca da desigualdade social (COSTA, 2017, p. 260).

Chama-se a atenção para o processo de constituição de organizações responsáveis pela educação da criança em situação de abandono familiar situada fora da escolarização formal. Entende-se que o formato organizativo instituído pela relação entre assistência e educação possuía relação intrínseca com os pressupostos políticos referentes à política externa estadunidense e à ideia de formação moral e intelectual¹¹ das crianças e jovens em situação de abandono familiar.

Considerações Finais

As ações políticas com relação à pobreza foram impetradas pelo Estado, de forma mais sistemática, como produto dos desdobramentos exigidos pela formação social de adequação ao desenvolvimento do capitalismo, em escala internacional. Na década de 1930, na Era Vargas, a partir das contradições sociais geradas, a ‘questão social’ passou a ser tratada como política de Estado que mascarava a repressão policial à infância ‘desvalida’ a partir da institucionalização do asilamento. Ações essas que se perpetuaram apesar dos diferentes governos que assumiram a administração do Estado no Brasil

As ações políticas de Darcy Vargas, Levy Miranda e Dom Odilon, no que tange à institucionalização dos espaços de asilamento da infância, apontam a relação entre Estado e Igreja, ao mesmo tempo em que a ciência era chamada para justificar o projeto de assistência, em detrimento do idealismo da fé. Encontram-se vestígios idealistas durante toda a formulação e

¹¹ Utilizamos a categoria de hegemonia para pensar o movimento social e político no Brasil no período de 1938 a 1990. Segundo Gramsci, hegemonia passa por diversas fases e uma delas diz respeito a “ideologias precedentemente germinadas que vêm a contato e entram em embate, até que somente uma delas, ou pelo menos uma só combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se difundir sobre toda a área, determinando, além da unidade econômica e política, também a unidade intelectual e moral, em um nível não corporativo, mas universal, de hegemonia” (LIGUORI e VOZA, 2017, p. 366).

difusão do projeto condizentes com a romantização das condições sociais realizadas pela igreja e pelo liberalismo.

Darcy, Levy e Odilão parecem compreender que o trabalho pedagógico sobre essa infância em situação de pobreza deve se realizar através do internamento e do trabalho. A América Latina foi marcada pela circulação dessas ideias em nível mundial com a acentuação do debate acerca da infância nos congressos que estabeleciam acordos entre as nações a partir de uma especialização do viés científico relacionado à expansão capitalista em sua fase imperialista. Pelo exposto até aqui, conclui-se que a Cidade dos Meninos e o Patronato São Bento embora, tenham sido instalados em períodos diferentes, trouxeram os fundamentos da constituição do Estado na periferia do capitalismo em sua função de controle, em caráter preventivo, das revoltas da infância destituída da possibilidade de sobrevivência no espaço urbano.

Referências

ARANTES, E. M. de M. Rostos de Crianças no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995, p. 171-220.

BRAZ, A. A. e ALMEIDA, T. M. A. de. *De Merity a Duque de Caxias: encontro com a História da Cidade. Duque de Caxias*. Duque de Caxias, RJ: APPH-CLIO, 2010.

CÂMARA, S. *Sob a Guarda da República – A infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CAMINHA, M. C. *Abrigo do Cristo Redentor: estado e assistência social no primeiro Governo Vargas (1936-1945)*. 167f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde). Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

COSTA, M. S. T. da. Instituições e Projetos Ruralistas de Educação na Baixada Fluminense (1932-1989). In: *SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO. JORNADA*

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO. JORNADA HISTEDBR. EDUCAÇÃO NO CAMPO: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS. III, V, XII, 2015, São Carlos, São Paulo. Comunicação São Carlos, SP: UFSCAR, 2015, p. 1-17.

_____. *Patronato São Bento: assistência, escolarização e trabalho para menores em Duque de Caxias (1950-1969)*. 296f. Dissertação (Mestrado em Educação). Duque de Caxias/RJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 2017.

FIGUERÊDO, M. A. de. Gênese e (Re) produção do Espaço da Baixada Fluminense. *Revista Geo-paisagem*. São Paulo: Jundiaí, ano 3, n. 5, jan./jun. 2004. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1962_v24_n2.pdf. Consulta em jul. 2022.

GONZAGA, M. & SOUZA, M. S. de. As políticas ruralistas instituídas no atual território do município de Duque de Caxias (1900-1961). *Revista Pilares da História*. Duque de Caxias, RJ, ano 10, n. 12, 2011, p. 58-70. Disponível em: https://www.cmdc.rj.gov.br/?page_id=1474. Consulta em jul. 2022.

HERNANDEZ, P. S. R. *Cinema política da boa vizinhança: a expedição de Walt Disney ao Brasil*. 168f. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LACERDA, S. J. da S. A emancipação do município de Duque de Caxias (uma tentativa de compreensão). *Revista Pilares da História*. Duque de Caxias/RJ, ano II, n. 3, dez. 2003. Disponível em: http://www.bvambientebf.uerj.br/banco_de_imagens/revistas_pilar_hist/03_revista_pilares_da_historia.pdf. Consulta em jul. 2022.

LIGUORI, G. e VOZA, P. *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017. 831p.

LUDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito de menor. In: PRIORI, Mary Del (Org.) *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004, , p. 129-145.

PONDÉ, J. *Levy Miranda – Apóstolo da Assistência Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Empresa Editora Carioca Ltda, 1977. 384p.

PORTO, R. *Cidade das Meninas*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

RAMALHO, J. R. *Estado-Patrão e luta operária: o caso FNM*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

RIZZINI, I. Crianças e Menores: do pátrio poder ao pátrio dever. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. *A arte de governar crianças: a História das Políticas*

- Sociais, da Legislação e Da assistência à Infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1995. 99-168p.
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- SILVA, H. D. S. *Por Outra (s) Histórias da Terra: Uma revisão Bibliográfica sobre os Núcleos Coloniais na Baixada Fluminense (1930-1960)*. Duque de Caxias, RJ: PINBA/UERJ-FEBF, 2014a.
- SILVA, L. da. *Cidade dos meninos: Políticas Assistenciais e Controle Social na Baixada Fluminense/RJ*. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas). Duque de Caxias/Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 2015.
- SILVA, P. P. *A Higiene como Missão: Fundação Rockefeller, filantropia e controvérsia científica Paraíba do Norte (1923-1930)*. 150f. Tese (Doutorado em História). Belo Horizonte/MG, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014b.
- SILVA, R. da. *“Abandonados e Delinquentes”*: A infância sob os cuidados da medicina e do Estado – O Laboratório de Biologia Infantil (1935-1941). 135f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003.
- SIMILI, I. G. *Mulher e Política*. A trajetória da – primeira-dama – Darcy Vargas (1930-1945). São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- SIMÕES, M. R. *A Cidade Estilhaçada: Reestruturação Econômica e Emancipações Municipais na Baixada Fluminense*. 313f. Tese (Doutorado do Instituto de Geociências). Niterói/RJ, Universidade Federal Fluminense, 2006.
- SOUTO, A. B. C. *Tabuleiro de Damas para um Jogo de Xadrez: Emancipação de Duque de Caxias vista por Nova Iguaçu através do Correio da Lavoura*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em História). Nova Iguaçu/RJ, UFRRJ, 2014.
- SOUZA, M. S. de. Memórias da emancipação e intervenção no município de Duque de Caxias nos anos 40 e 50. *Revista Pilares da História*. Duque de Caxias/RJ, ano 02, n. 3, dezembro de 2003, p. 37-53. Disponível em: https://www.cmdc.rj.gov.br/?page_id=1474. Consulta em jul. 2022.
- _____. *Escavando o passado da cidade: História política da cidade de Duque de Caxias*. Rio de Janeiro: APPH-CLIO, 2014.

A creche e o Centro de Atendimento à Infância Caxiense/Rio de Janeiro: um desafio educacional em meio à desnutrição¹

Judith de Lima Cortez

Introdução

A Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense (CCAIC), inicialmente denominado Projeto Portal do Crescimento, surgiu em Duque de Caxias, município que se situa na região da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, onde no ano de 2001, segundo dados do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional da Secretaria Municipal de Saúde de Duque de Caxias (SISVAN/SMS), 21% de suas crianças menores de cinco anos, acompanhadas nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), estavam em estado de desnutrição ou em risco nutricional.

Dom Mauro Morelli², bispo emérito da diocese de Duque de Caxias, teve um importante papel na mobilização social pelo combate à desnutrição no município. Em parceria com a Câmara dos Vereadores, convocou a primeira Audiência Pública sobre Segurança Alimentar e Nutricional e lançou o 'Mutirão Contra a Desnutrição Materno Infantil e Direito à Infância de Duque de Caxias'. Mobilizando um grande número de colaboradores

¹ Este capítulo é fruto da Dissertação de Mestrado 'A Creche e Centro de atendimento à infância caxiense/RJ: um desafio educacional em meio à desnutrição', sob a orientação do Prof.^o Fernando César Ferreira Gouvêa, defendida em 2020, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

² Dom Mauro Morelli é um bispo católico brasileiro. Foi bispo auxiliar da arquidiocese de São Paulo e é bispo emérito da diocese de Duque de Caxias. Disponível em "<https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,venda-a-casa-do-bispo,1630853>".

voluntários e em parceria com órgãos municipais, a universidade³, a Pastoral da Criança⁴ e Diocese, propôs um trabalho de campo com visitas domiciliares nos quatro distritos de Duque de Caxias, o que possibilitou a elaboração do perfil nutricional da população materno-infantil, identificando crianças desnutridas ou em risco nutricional a fim de que fossem incluídas em programas de segurança alimentar. Desta ação, nasceu o Projeto Portal do Crescimento, hoje denominado CCAIC.

Visando à garantia do acesso a uma alimentação saudável através da qual as crianças tenham respeitado o seu direito à vida, o CCAIC traz em sua origem uma característica de projeto assistencial, mas mantém em suas comunidades uma discussão basilar sobre o caráter educacional de seu trabalho, buscando se afastar de um modelo de educação compensatória que procura suprir deficiências e diferenças, porém, potencializa a marginalização e discriminação das crianças das classes sociais dominadas.

Situando o leitor no contexto em que foi criado o projeto CCAIC, este trabalho traz um panorama histórico do município de Duque de Caxias, abordando os aspectos políticos e sociais de sua formação, desde a colonização europeia até os dias atuais.

Contexto histórico do município de Duque de Duque de Caxias

O Município de Duque de Caxias, dividido em quatro distritos: 1º Duque de Caxias; 2º Campos Elíseos; 3º Imbariê e 4º Xerém tem como limites os municípios de Miguel Pereira, Petrópolis, Magé, Rio de Janeiro, São João de Meriti e Nova Iguaçu.

Os primeiros registros do povoamento da região datam do século XVI. A Fazenda do Iguaçu, primeiro engenho açucareiro da região, posteriormente adquirida pela ordem de São Bento e transformada na Fazenda São Bento é considerada o núcleo inicial

³ Escola de Medicina da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO).

⁴ Organismo de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que tem como objetivo a promoção do desenvolvimento integral de crianças entre zero e seis anos de idade em seu ambiente familiar e em sua comunidade. Disponível em "<<https://www.pastoraldacrianca.org.br/quemsomos>>".

de ocupação do atual município e hoje a mais antiga e importante fazenda na região que constitui o município de Duque de Caxias. (SOUZA,2014).

O cultivo da cana de açúcar alavancou a ocupação da região e a extração de reserva de madeira foi também uma atividade comercial vantajosa que perdurou até meados do século XX. A partir do século XVIII, a descoberta de ouro no planalto mineiro tornou a região portuária do Rio de Janeiro e o Caminho Novo do Pilar, mais rápido, seguro e econômico ligou o Rio de Janeiro à região de Minas Gerais, intensificando as relações daquela cidade com os portos Estrela, Pilar e Iguaçu. A partir da metade do século XVIII, o ouro mineiro tornou-se escasso e a região sudeste reorientou sua economia, expandindo a produção açucareira e a pecuária.

Ao final do século XIX e início do século XX a valorização das lojas e espaços do Rio de Janeiro provocou o expurgo da população mais pobre para as terras da Baixada a fim de aliviar as pressões demográficas da capital do país. Outros fatores como a instalação de energia elétrica nos arredores de Meriti em 1924, a construção da estrada Rio-Petrópolis em 1928 e a chegada de trabalhadores pobres vindos do interior do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, do Espírito Santo e do Nordeste em busca de emprego, provocaram um aumento populacional na região da Baixada. Uma proposta do Deputado Federal Dr. Manoel Reis (1877-1935), efetivada por decreto estadual em 1931, transformou a região em Duque de Caxias, oitavo distrito de Nova Iguaçu.

Neste contexto, uma disputa territorial entre proprietários agrícolas e empresas loteadoras se deu pelo uso da força, coerção e violência, com o uso de jagunços armados. Nesta lógica do poder pela coerção na Baixada, Natalício Tenório Cavalcanti de Albuquerque (1906-1987), conhecido como Tenório Cavalcanti, ou o popular 'homem da capa-preta', emerge como a principal figura vinculada ao mandonismo local.

O projeto de colonização e desenvolvimento industrial do Estado Novo alcançou a Baixada com a instalação da Fábrica Nacional de Motores (FNM), inaugurada em 1942. (SOUZA, 2003).

A fábrica atraiu para Caxias um grande contingente de trabalhadores, em sua maioria, imigrantes nordestinos em busca de emprego e que tem em seus descendentes, ainda hoje, uma parcela significativa da população do município.

Por meio do Decreto-Lei Estadual n.º 1.055, de 31/12/1943, os distritos de Caxias, São João de Meriti, Xerém e Estrela se emanciparam compondo o Município de Duque de Caxias que passou a ser governada por interventores indicados por Niterói (capital do estado do Rio de Janeiro) tendo sua primeira eleição direta para Prefeito somente em 1947.

Em 20 de janeiro de 1961, a REDUC (Refinaria de Duque de Caxias), maior refinaria da Petrobrás foi inaugurada pelo presidente Juscelino Kubistchek, com início das suas operações durante o governo de João Goulart. O local escolhido para a construção da Refinaria foi o atual bairro de Campos Elíseos, às margens da Rodovia Washington Luiz que, apesar do desenvolvimento do parque industrial petrolífero, ainda hoje têm infraestrutura precária nas áreas de saúde, educação, saneamento básico, lazer e cultura, abrigando uma população pobre e desassistida pelo poder público. Neste bairro está localizada uma das unidades CCAIC.

A REDUC foi responsável por alavancar significativamente o PIB do município de Duque de Caxias, que passou a ser o segundo maior arrecadador de impostos do estado. Porém, a contradição entre o desenvolvimento do município e seus indicadores sociais nos é apontada por Rocha.

O desenvolvimento econômico dos municípios da Baixada não foi capaz de superar os problemas sociais que permanecem presentes em muitos municípios da região. Isso pode ser exemplificado no contraste presente no município de Duque de Caxias que se mostra como o 3º município com maior exportação no país, além de ter ocupado em 2000, segundo dados do IBGE, o posto de 6º município com maior PIB do país. Em contraposição a esses dados o IDH deste município era relativo à posição 1.796. (2011, p. 12).

A ditadura deixou marcas no cenário político e social da cidade. Através da lei 5.449, de 04 de julho de 1968, Duque de Caxias transformou-se em Área de Segurança Nacional, devido à sua condição estratégica de portadora de uma refinaria petrolífera, a REDUC e, em 1971, os militares passam a governar diretamente o município, até a redemocratização do país em 1985.

A criação do CCAIC no contexto da desnutrição

A subnutrição, como problema social e de saúde pública, já era detectada na década de 1930, quando estudos mostravam a importância da correção de fatores como pobreza extrema, práticas alimentares e serviços de saúde inadequados, que associados provocavam a subnutrição de parte da população. No entanto, o governo Vargas e seus sucessores executaram apenas medidas compensatórias a grupos de maior risco.

Em 2003, foi criado pelo Governo Federal, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva o Programa Fome Zero, composto de ações e estratégias em conjunto com diversos Ministérios e nos seguintes enfoques: 1) ampliação do acesso aos alimentos; 2) fortalecimento da agricultura familiar; 3) geração de renda; 4) articulação, mobilização e controle social, cujo objetivo era assegurar o direito Humano à alimentação adequada.

Em Duque de Caxias, o engajamento de Dom Mauro Morelli nos movimentos de combate à fome e à miséria no país, mobilizou também a sociedade civil para o combate aos índices alarmantes de desnutrição infantil no município. Sua atuação influenciou também a criação do Departamento de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável de Duque de Caxias (DESANS-DC), através da lei municipal nº 1.881 de 01 de junho de 2005 e do Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional (COMSEA), lei 1.928 de 19 de dezembro de 2005.

Neste contexto, surge o Portal do Crescimento, hoje CCAIC, como equipamento de segurança alimentar e atendimento educacional, cujo objetivo é atender crianças na faixa etária de um

a cinco anos de idade, desnutridas e/ou em risco nutricional, a fim de recuperá-las nutricionalmente para que possam ter um desenvolvimento pleno na primeira infância, sem consequências na idade adulta.

A Dra. Regina Vasconcellos de Oliveira, nutricionista da Secretaria Municipal de Saúde de Duque de Caxias, desde o ano de 1988, por solicitação de Dom Mauro Morelli elaborou em 2001 um relatório sobre a situação nutricional da infância no município, com dados coletados a partir da avaliação de crianças que chegaram às unidades de saúde por demanda espontânea. Diante do parâmetro de 3%, considerado aceitável, Caxias tinha então um resultado percentual de 21%, na soma de desnutridos e crianças em risco nutricional no município o que levou o bispo a convocar a audiência pública da qual, segundo relatos da Dra. Regina, cerca de trezentas pessoas participaram. Na ocasião, Dom Mauro chamou a atenção para o fato de que apesar do alto índice de desnutrição apontado no relatório, os números poderiam ainda não ser reais, uma vez que em muitas comunidades do município, não havia acesso aos serviços de saúde.

Nesta audiência pública, Dom Mauro convocou a sociedade civil a se engajar, por voluntariado, a um mutirão contra a desnutrição, cujo objetivo era alcançar as comunidades, principalmente as mais carentes e de difícil acesso, para realizar a avaliação nutricional de crianças. Presente à audiência, representando o Secretário de Saúde, a Dra. Regina recebeu de Dom Mauro o convite para treinar os voluntários para a realização deste trabalho.

A Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), entidade privada que atua no município, estabeleceu uma parceria com a Secretaria de Saúde, adquirindo equipamentos para pesagem e envolvendo duzentos estudantes do seu curso de Medicina neste processo de avaliação nutricional nas comunidades. Utilizando os espaços das paróquias locais, em conjunto com as lideranças da Pastoral da Criança, voluntários e os estudantes de medicina, a Dra. Regina relata que cerca de trinta mil crianças foram avaliadas,

encaminhadas às unidades de saúde e incluídas no Programa do Leite, do Governo Federal. Referendado pelo Conselho Municipal de Saúde, o trabalho foi apresentando uma maior demanda e resultou em outras ações como a inserção de nutricionista no Programa de Saúde da Família e na Educação.

Em 2002, após um ano da atuação do Mutirão contra Desnutrição Materno Infantil, foi elaborado um projeto, que se baseava na Ação Social Paulo VI (ASPAS), da Diocese Duque de Caxias, que já realizava um programa de atendimento de crianças desnutridas em creches. Em seu relato, a Dra. Regina Vasconcellos nos revela que contribuiu com a parte técnica deste documento, em que falou sobre a desnutrição, suas causas e consequências e incluiu dados do quadro nutricional das crianças no município. Desta forma, surgiu o documento com a ideia inicial do Portal do Crescimento, uma casa de recuperação de desnutridos, que foi entregue ao então Prefeito José Camilo Zito e aos secretários das pastas da Saúde, Educação e Assistência Social.

Inicialmente, pensado como espaço para recuperação de desnutridos, o projeto Portal do Crescimento foi concebido prevendo o envolvimento das Secretarias de Educação, Saúde, Ação Social, Cultura e Habitação. Tinha como meta a implantação de cinco espaços para o atendimento de quinhentas crianças com quadro de desnutrição, e/ou risco nutricional, nos quatro distritos no município, identificadas em triagens realizadas pelo Mutirão Contra a Desnutrição Materno/infantil e Direito à Infância de Duque de Caxias, nutricionista da Secretaria Municipal de Saúde, com participação da Secretaria de Assistência Social. Como objetivo geral o documento trazia a garantia das interações sociais, cognitivas e de saúde, capazes de reintegrar na sociedade, crianças com quadro de desnutrição infantil, vítimas das mais diferentes mazelas sociais, e suas respectivas famílias melhorando a qualidade e suas expectativas de vida. No texto da justificativa apresentada para a implementação do projeto, é possível perceber também uma preocupação em evidenciar a importância do

atendimento escolar na infância, pontuando o Portal do Crescimento como um projeto socioeducativo.

A proposta de um trabalho intersetorial foi expressa no documento, indicando que uma equipe composta por representantes das secretarias envolvidas e de um membro do Mutirão contra a Fome e sob a coordenação geral da Secretaria Municipal de Educação seriam responsáveis pela coordenação do projeto, avaliando e reordenando as ações previstas no documento e acompanhando seu impacto na vida das crianças.

A principal preocupação no início deste projeto era a recuperação nutricional das crianças ingressas, pois, diante da fragilidade de saúde e vulnerabilidade social que apresentavam, todos os esforços dos profissionais envolvidos eram no sentido da atenção aos cuidados com as crianças, nos aspectos físicos, de higiene e saúde, bem como na orientação às famílias no sentido de encaminhá-las a outros órgãos públicos que pudessem lhes prestar a assistência necessária.

O atendimento no CCAIC, embora a princípio evidenciasse um caráter assistencial, trazia no seu bojo os aspectos educacionais presentes nas demais unidades de atendimento à educação infantil no município e, no ano de 2006, foi proposta uma mudança no Projeto Portal do Crescimento, que por meio do Decreto nº 4.890 de 26 de abril, teve sua denominação mudada para Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense (CCAIC).

Na introdução do documento, o CCAIC foi descrito como uma política pública municipal de segurança alimentar e nutricional sustentável, transversal entre as Secretarias de Educação e Saúde e o DESANS. Outras secretarias como da Agricultura e Ação Social foram apontadas como possíveis parceiras em ações nos CCAIC, sem que, porém, haja no documento uma clareza com relação a esta participação.

A nova nomenclatura dada ao Projeto Portal do Crescimento, 'Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense', ao contrário da anterior, traz uma referência ao aspecto educacional do projeto, porém o objetivo geral traçado ainda é o da redução do número de

crianças com risco nutricional ou desnutrição grave, na faixa de um a cinco anos de idade, no município de Duque de Caxias.

Importante ressaltar que uma mudança no perfil nutricional do município foi sentida em algumas das unidades CCAIC, que tiveram uma baixa no número de crianças matriculadas com desnutrição grave e até uma ociosidade de vagas diante da diminuição de crianças neste perfil nutricional. Esta mudança se iniciou por volta do ano de 2010, período em que, segundo o Relatório de Insegurança Alimentar no Mundo, de 2014, o Brasil é destaque por ter construído uma estratégia de combate à fome e ter reduzido de forma muito expressiva a desnutrição e subalimentação a partir de 2003.⁵

Para além do caráter de equipamento de segurança alimentar no município de Duque de Caxias, esta pesquisa buscou também conhecer o CCAIC como um projeto educacional. Nas vozes dos diversos profissionais que lá atuam, se revela um pouco da história de constituição do trabalho desenvolvido no cotidiano destas creches, buscando entender o protagonismo das crianças ali atendidas, em todas as suas potencialidades, apesar do quadro de vulnerabilidade social e desnutrição.

Caminhos trilhados no CCAIC nas narrativas dos/as especialistas

A pesquisa de campo realizada por meio da escuta de narrativas dos profissionais que atuam em quatro dos sete CCAIC do município buscou compreender as diversas nuances do trabalho educacional e de assistência que ali se efetiva, nas relações entre os membros da comunidade escolar em suas diferentes realidades.

Um dos aspectos da análise destas narrativas diz respeito à relevância do Projeto CCAIC nas comunidades onde estão

⁵ O ESTADO DA SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO BRASIL 2015-Agendas convergentes -FAO-Brasil. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/SOFI_Brasil_2015_final.pdf>

inseridos. Neste sentido, dois aspectos se afirmam nas falas dos educadores: a relevância social e a educacional. O papel relevante do projeto no que concerne ao acolhimento das famílias, que estão inseridas em um contexto de pobreza, carências e desamparo do poder público, no sentido que o CCAIC assume também o papel de facilitador do acesso das crianças e suas famílias a serviços e programas públicos voltados para a assistência social, para a saúde, para a cultura e também na orientação cotidiana quanto a hábitos e atitudes relacionadas à alimentação, higiene e saúde, importantes para a recuperação das crianças em estado de desnutrição.

Os educadores revelam ainda uma legítima preocupação com a qualidade e a oferta de alimentos às crianças, diante deste quadro de vulnerabilidade social que se apresenta nas comunidades do seu entorno. É importante, porém, que se faça uma reflexão sobre o papel da escola neste contexto, uma vez que a educação infantil não pode ser considerada a solução para os problemas sociais, nem compensatória de carências e déficits, pois os problemas sociais como baixa renda, pobreza, exclusão e violência precisam de soluções de outras instâncias políticas e as diferenças entre crianças de classes e grupos sociais distintos precisam ser encarados por outra ótica que não a da deficiência (NUNES; CORSINO, 2012).

No aspecto educacional do projeto CCAIC, vale ressaltar a sua importância para as crianças, como espaço de garantia de direitos, desenvolvimento integral, acolhimento e proteção. Marca também o reconhecimento da importância do trabalho educativo realizado no CCAIC, destacando seu papel no processo de desenvolvimento das crianças, principalmente em face das carências que lhes impõem desigualdades de oportunidades desde a primeira infância, sem, porém, desconsiderar suas necessidades específicas, que demandam assistência do poder público em outras instâncias e instituições.

Sobre a relevância do trabalho educativo desta etapa da Educação Básica, Corsino (2012) discorre sobre as recorrentes pesquisas que apontam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento das crianças e, neste contexto, a

importância também da Educação Infantil. Apresenta estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) sobre a situação da infância no Brasil, realizados em 2001, apontando as descobertas que demonstram a criticidade da primeira infância no desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social de uma pessoa. A autora ressalta ainda os estudos realizados por Campos que na revisão de pesquisas realizadas no país e no exterior, aponta a importância da Educação Infantil a partir da análise dos seus efeitos, constatados em resultados de testes de desenvolvimento e desempenho das crianças no ensino fundamental, sentidos principalmente nas crianças mais pobres.

Neste sentido, Kramer (2007) destaca que as crianças são sujeitos sociais, pertencentes a uma classe, etnia e grupo social e que, portanto, as experiências decorrentes de suas vivências como sujeitos nos grupos a que pertencem, devem ser consideradas em políticas públicas e ações a elas destinadas.

A reflexão sobre os limites entre assistência e educação ainda é presente nas intuições que atendem a Educação Infantil em tempo integral e no CCAIC emerge ainda de forma mais eloquente a necessária discussão a respeito do conflito ainda existente no trabalho da Educação Infantil e que envolve a compreensão dos conceitos de cuidado e educação e a forma como estes se efetivam nas práticas com as crianças.

O modelo assistencial marca a história da Educação Infantil no Brasil e no processo de evolução desta concepção e o CCAIC, uma política pública inovadora no município que entrelaça saúde e educação, trouxe reflexões sobre a assistência necessária e desejada no trabalho da Educação Infantil, a fim de garantir um desenvolvimento pleno das crianças nesta primeira etapa de sua infância.

Guimarães (2009, p.6) traz uma provocação à reflexão a respeito de práticas assistencialistas ainda existentes na realidade da Educação Infantil brasileira e também sobre uma assistência necessária às crianças atendidas nesta etapa da educação.

É importante diferenciar a assistência necessária, especialmente no contexto das populações empobrecidas, do assistencialismo que se coloca como preconceito contra a pobreza, legitimando equipamentos e um atendimento “pobre para os pobres”, precariedade nas estruturas e nas relações.

Nos limites entre assistência e educação no trabalho do CCAIC os educadores discorrem sobre uma prática cotidiana na perspectiva da integração entre os conceitos de assistência e educação. Abramowicz (2003, p.15) chama a atenção para a dicotomia assistir-cuidar e/ou educar, produzida e cultivada nas instituições e que suscita discussões a respeito da importância destes aspectos no desenvolvimento das crianças pequenas. A autora propõe um questionamento sobre que tipo de criança se produz e que caminhos se constroem quando se cuida ou quando se educa.

Numa análise da trajetória de construção identitária da Educação Infantil no Brasil, Kuhlmann Jr. (2015) traz uma interpretação histórica e destaca que a concepção assistencialista das creches e pré-escolas se sustentava na vinculação das instituições de atendimento às crianças pequenas aos órgãos de assistência, porém, sua passagem para o sistema educacional não representou a superação de uma concepção educacional assistencialista que mantém uma visão preconceituosa em relação à pobreza e um descomprometimento com a qualidade do atendimento.

A prática pedagógica em meio à desnutrição

Na voz dos/as educadores/as, a realidade de um critério de seleção de entrada no CCAIC, baseado no perfil nutricional das crianças e do atendimento a uma população em maior vulnerabilidade social, não reforça a cultura da representação de uma criança fragilizada e carente por sua condição social e nutricional, pois o trabalho para elas planejado deve estar voltado para os seus interesses, curiosidades e desejo de conhecer o mundo, na perspectiva do desenvolvimento pleno.

Ressaltam que o caminho de constituição da identidade pedagógica deste projeto foi possível pela atuação dos profissionais que, não apenas por sua formação inicial, mas principalmente pela formação continuada em serviço, enfrentam o desafio da construção e execução de propostas pedagógicas, que considerem a criança como sujeito de direito, centro do processo pedagógico, criadora de cultura e produtora de história.

Os registros fotográficos aqui apresentados revelam parte do trabalho desenvolvido com as crianças dos CCAIC e a forma como as instituições, embora ainda em meio às contradições e conflitos no seu fazer cotidiano, têm buscado fazer dos seus espaços lugar de imaginação, produção, afeto e troca, onde as crianças revelem suas potencialidades.

Figuras 01. Registros de experiências vivenciadas por crianças em uma das unidades CCAIC



Fonte: CCAIC 4

Figuras 02. Registros de experiências vivenciadas por crianças em uma das unidades CCAIC



Fonte: CCAIC 4

FigurA 03. Registros de experiências vivenciadas por crianças em uma das unidades CCAIC



Fonte: CCAIC 3

Figura 4. Registro de atividades realizadas com crianças do CCAIC



Fonte: Arquivo do CCAIC 2

A preocupação com a questão nutricional, objetivo primeiro do CCAIC, enquanto equipamento de segurança alimentar, se revela como componente do currículo vivenciado nestas creches que se evidencia no trabalho que é realizado, para se alcançar uma nova perspectiva na relação, muitas vezes difícil, das crianças com os alimentos.

Outra categoria analisada nas narrativas dos educadores foi a dos desafios atuais vivenciados no CCAIC e as mudanças necessárias ao seu enfrentamento, a partir de três questões a eles apresentadas: desafios enfrentados no CCAIC enquanto equipamento educacional e de segurança alimentar, perfil nutricional das crianças da comunidade nos tempos atuais e as mudanças que consideram necessárias no projeto.

As falas das/os gestores/as e das/os orientadoras/es apontam para um crescente número de crianças que chegam ao CCAIC nos últimos três anos, encaminhadas diretamente por equipamentos de saúde do município e não apenas por meio de procura espontânea das famílias ou direcionamento da Pastoral da Criança. O fato traz um alerta com relação ao aumento de casos de desnutrição, em razão do empobrecimento das comunidades periféricas do município e conseqüente diminuição do acesso a alimentos em quantidade e qualidade suficientes para atender as necessidades nutricionais das crianças e de suas famílias. Este cenário ressalta algumas contradições que trazem desafios às equipes diretivas, uma vez que CCAIC em territórios onde há uma melhor situação nutricional apresentam vagas ociosas que são reivindicadas por famílias cujas crianças não têm o perfil de ingresso e, em contrapartida, CCAIC de outras áreas do município vivem a realidade do aumento desta demanda e enfrentam a dificuldade de não possuir estrutura suficiente para oferecer atendimento a todas as crianças avaliadas como desnutridas e que buscam vagas em suas unidades.

O tema traz à baila a urgência de políticas públicas intersetoriais para a infância, ao se pensar o atendimento à Educação Infantil, principalmente em tempo integral, balizadas por projetos político-pedagógicos que se propõem a respeitar a criança como um ser integral, considerando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 75) falam sobre alguns desafios que ainda se interpõem no caminho dos sistemas de ensino, na busca pela consolidação da qualidade da primeira etapa da educação básica para as crianças brasileiras. No contexto do trabalho intersetorial, se destaca: “[...] instituir mecanismos de colaboração entre educação, saúde, proteção social, assistência, cultura, visando ao atendimento integral à criança, em complementaridade à família [...]”.

É notório o avanço brasileiro na garantia de direitos fundamentais das crianças por meio de importantes legislações

como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e leis setoriais de educação, saúde assistência social, direitos humanos e outros. Entretanto, há de se avançar ainda na proposição e execução de políticas intersetoriais, que contribuam para que as crianças sejam vistas de forma holística, tendo suas necessidades contempladas por meio da convergência de setores, órgãos e instituições, que resultem em efetivas ações de cuidado e garantia de seus direitos.

Outro desafio que surge nas narrativas, diz respeito à dificuldade que cada instituição do Projeto CCAIC enfrenta no atendimento às crianças em suas especificidades e necessidades, uma vez que a equipe multiprofissional prevista no projeto original e composta por assistente social, nutricionista, técnico de enfermagem e médico, foi esvaziada ao longo do tempo. De forma unânime, as/os profissionais ouvidas/os reafirmam a necessidade de recomposição desta equipe que em cada campo de trabalho, mas de forma integrada, contribuía para o encaminhamento e acompanhamento de ações de cuidado com as crianças e suas famílias.

Considerações Finais

Conhecer o percurso histórico de Duque de Caxias possibilita compreender o contexto de criação do CCAIC, em um território marcado por contradições, injustiças e desigualdades sociais pois, embora tenha uma das maiores arrecadações de ICMS e Produto Interno Bruto do estado do Rio de Janeiro, apresenta baixos Índices de Desenvolvimento Humano. A história demonstra a forma como em seu início, a região foi sacrificada em nome do desenvolvimento da então capital federal do país, o Rio de Janeiro, e como seu processo de urbanização e industrialização trouxe um progresso que não se traduziu em soluções para as mazelas sociais que alcançam parte de sua população.

As vozes dos sujeitos ouvidos nesta pesquisa demonstram os conflitos existentes no CCAIC diante da dualidade do seu caráter de atendimento, que o constitui como um equipamento educacional e de segurança alimentar.

A análise das entrevistas revela as contradições, revezes, conquistas e anseios no caminho de constituição da identidade do CCAIC e da busca pela oferta de espaços e de um trabalho, que garantam às crianças o seu direito à educação através da brincadeira e das interações, em plenas condições de nutrição e saúde, com o apoio social de que necessitam.

Deve ser destacado o caráter permanente deste projeto, que iniciou no ano de 2003 sob a denominação 'Portal do Crescimento', uma vez que muitas ações, ainda que exitosas, são abandonadas nas alternâncias políticas no poder executivo do município. Portanto a Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense, embora enfrentando perdas no seu formato original, se manteve como uma política pública de atendimento à infância, sob a perspectiva de oferecer ao seu público um espaço de desenvolvimento, com foco educacional e nutricional.

A escuta às narrativas dos/as profissionais levanta importantes questões que devem ser consideradas pois sua análise pode orientar a tomada de decisões quanto aos rumos e objetivos da Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação Infantil: tempo Integral ou educação integral? *Educação em Revista*, Belo Horizonte. v.31, n.04, p. 95 – 119, outubro-dezembro 2015.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988 Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 01 mar 2019.

_____. Ministério da Educação. *Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil*. Brasília, 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 101, p. 113-127, jul., 1997.

_____. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr., 2006.

_____. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa* v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013.

CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital; NUNES, Maria Fernanda Resende. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*– Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declara%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em 03 de março de 2019.

D. MAURO MORELLI. *Biografia*. Disponível em <<https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,venda-a-casa-do-bispo,1630853>>". Acesso em 03/03/2019.

GONÇALVES, Fernanda Denardin; CATRIB, Ana Maria Fontenele; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza. A promoção da saúde na educação infantil. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.12, n.24, p.181-92, jan./mar. 2008.

GUIMARÃES, Daniela. Entre gestos e palavras; pistas para a educação das crianças de 0 a 3 anos. *Educação on-Line (PUC-RJ)*, v. 1, p. 4, 2009

_____. Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na educação infantil. In: *Educação infantil: construção de sentidos e formação/ Catarina Moro, Gizele de Souza, (org.) - 1. ed. – [Curitiba]: NEPIE/UFPR, 2018. 1 arquivo [249 p.]: il., color.*

HERBERT DE SOUZA. *Biografia*. Disponível em "<<https://www.ebiografia.com/betinho/>>". Acessado em 03/03/2019.

INSTITUTO HISTÓRICO DA CÂMARA DE DUQUE DE CAXIAS. Acervo. Duque de Caxias. Rio de Janeiro.

KRAMER, Sônia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil- A arte do Disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

- _____. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 54-62, agosto, 1982.
- _____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, p. 13-24, 2007.
- KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 14, p. 5-18, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.
- _____. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 7.ed.-Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LEAL, Luciana Nunes. “Venda a casa do bispo! Sugestão do bispo d. Mauro Morelli ao prefeito para ajudar crianças pobres.” *Estadão*, 2015. Disponível em <<http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,venda-a-casa-do-bispo,1630853>>. Acesso em 25 de janeiro de 2019.
- LEITE, Aristeo Filho. *História da Educação Infantil- Heloisa Marinho: uma tradição esquecida*. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2011.
- NUNES, Maria Fernanda Resende. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: *Educação Infantil: cotidiano e políticas/ Patrícia Corsino, (org.) - Campinas, SP: Autores Associados, 2012*.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*, v.43 n.148 p.152-175 jan./abr. 2013.
- ROCHA, André Santos. A representação “ideal” de um território: exemplificando a Baixada Fluminense. *Revista Pilares da História*. Ano 10, n.11, p.20-30, maio de 2011.
- SOUZA, Marlucia Santos de. *Escavando o passado da cidade: história política da cidade de Duque de Caxias*. Duque de Caxias, RJ: APPH-CLIO, 2014.
- _____. Memórias da emancipação e intervenção no Município de Duque de Caxias nos anos 40 e 50. *Pilares da História*, Duque de Caxias, RJ, Ano II, nº 03, p. 37-53, dezembro, 2003.
- SOUZA, Rodrigo Sampaio de. *Sobre o poder na Baixada Fluminense: o exemplo do município de Nilópolis/RJ*. 2014. Dissertação de Mestrado em Geografia pelo Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro.

PARTE 2

NA TRAVESSIA: INSTITUIÇÕES ESCOLARES E
FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Legislações de História Local/Regional: uma análise pedagógica sobre as normativas dos Estados Brasileiros que instituem o ensino do localismo/regionalismo¹

Gabriel Costa de Souza
Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho

Introdução

As regionalidades sociais, culturais, políticas, econômicas, geográficas e ambientais são uma expressão autêntica da multiplicidade que o Brasil expressa em sua extensão territorial, marcando a pluralidade como elemento identificador dos distintos grupos e as suas relações. Nessa realidade plural, o ambiente escolar exige uma estrutura pedagógica, conceitual e, sobretudo, curricular hábil no reconhecimento e valorização da diversidade como fundamento da digna participação da vida em sociedade.

O ensino e o aprendizado, entretanto, apresentam um intenso conflito de representação em que os espaços escolares – das heterogêneas regiões brasileiras – modelam o seu cotidiano pedagógico a partir de normatização e leis estruturadas por agentes e organizações externos ao território comunitário. A narrativa histórica, os signos locais, as tensões e disputas e as relações com outros territórios são normatizadas por espaços formais – como as Assembleias Legislativas, as Secretarias de Educação – as quais

¹ Este capítulo é parte integrante dos estudos de Mestrado em andamento sobre o tema 'O espaço da História Local na formação de professores de História: um estudo de caso da UFRRJ', sob a orientação da Prof.^a Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho, iniciado em 2021, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

forjam um modelo, uma concepção, um objetivo formativo para a História Local que, muitas vezes, não dialoga com a territorialidade.

Essa compreensão da História Local nas legislações que instituem o ensino-aprendizagem nos permite formular alguns questionamentos. Que concepção de História Local orienta o aprendizado histórico nas leis dos estados brasileiros? Quais são os objetivos pedagógicos engendrados para as práticas pedagógicas em História Local?

Deste modo, a presente pesquisa tem como objetivo central identificar e compreender as estruturas conceituais, pedagógicas e legislativas que fundamentam a normatização da História Local a partir das leis dos estados brasileiros e a sua relação com o aprendizado. Nesse sentido, a investigação identifica o espaço da História Local nas legislações estaduais a partir da análise teórica, metodológica e conceitual do localismo nessas normativas, além de refletir sobre os objetivos pedagógicos mobilizados por essas leis para o aprendizado na temática.

Essa investigação², primeiramente, se aproxima das discussões teórico-conceituais que envolvem a História Local em sua dinâmica própria no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, a análise das distintas percepções histórico-geográficas do localismo possibilita compreender a relação entre as concepções teóricas, a institucionalização legislativa e a mediação da História Local nas instituições escolares.

O desenvolvimento da investigação, fundamentado em seus objetivos, tem como base temporal o ano de 1990 até 2019,

² Essa publicação é fruto do trabalho monográfico 'Territorialização e desterritorialização do Ensino de História' com o aprofundamento das discussões sobre os objetivos pedagógicos, teóricos e conceituais das legislações que instituem o local. A pesquisa foi estruturada no âmbito do Departamento de História e Relações Internacionais (DHRI) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, contando com a publicação dos primeiros resultados da investigação nos anais do 12º Encontro Nacional de História da UFAL com o título 'Ensino de História Local nos estados brasileiros'

possibilitando uma observação contemporânea das políticas públicas educacionais a partir de fontes primárias que demonstram a concepção conceitual de História Local, a linha pedagógica adotada e o posicionamento metodológico adotado no processo de avaliação. O mapeamento das fontes primárias concentrou-se, essencialmente, nos repositórios institucionais das Assembleias Legislativas dos estados e nos arquivos das instituições promotoras dos concursos públicos que possuem a História Local como item avaliativo.

Para alcançar os objetivos aqui propostos e abranger a amplitude documental optou-se pela análise de conteúdo como principal método de análise das fontes. Pensando nisso, a investigação utilizar-se-á desse método para identificar as bases que estruturam a tipologia metodológica, conceitual e pedagógica construída para a História Local, além de identificar a estrutura textual e seus significados (OLIVEIRA, 2003). A coleta e a sistematização das fontes ocorreu por meio da História Digital em que o conhecimento histórico – a pesquisa, o tratamento das fontes, a organização e a difusão – se utilizou dos mecanismos tecnológicos para armazenar, comparar e manusear a documentação selecionada (NOIRET, 2015).

A análise de conteúdo permitirá identificar os padrões discursivos das legislações em que a repetida utilização de palavras, frases e conceitos – as unidades de sentido – evidenciam o padrão adotado no contexto da História Local nos ambientes escolares. Essa metodologia, que sistematizará a leitura das normativas educacionais, propiciará uma “leitura flutuante [...] num trabalho gradual de apropriação do texto [que] estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido”. (OLIVEIRA, 2003, p. 5-6).

Esta pesquisa está organizada em três eixos que nos auxiliam no profícuo entendimento do objeto investigado. No primeiro, apresenta-se uma definição teórico-conceitual engendrada para a História Local, evidenciando as relações desses elementos com o processo de ensino-aprendizagem. No segundo eixo, realiza-se o

detalhamento das legislações estaduais que regimentam o localismo, observando os estados que lançaram as bases legislativas da temática. E, por fim, o terceiro eixo apresenta uma observação crítica das legislações que institucionalizam o ensino de História Local, partindo de uma leitura de seus fundamentos e objetivos. Para tanto, estrutura-se uma análise discursiva das leis para identificar os equívocos que propiciam o processo de desterritorialização do localismo na História, além de destacar adequadas instrumentalizações da temática no aprendizado consciente e crítica hábil na interligação de ensino, pesquisa e organização curricular.

História Local: um aprofundamento teórico-conceitual

A História Local é uma construção conceitual atrelada aos modelos territoriais de um determinado conjunto que modelam a sua configuração, marcando uma unidade a partir dessas relações – essencialmente em uma condição múltipla. As dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, enfim, o território definido na História Local é um retrato que envolve distintos elementos que mobilizam as complexas dinâmicas que interacionam em um conjunto. A obra ‘História, região e globalização’ avança nessa reflexão teórica sobre o território

Do ponto de vista do conceito de região, se a considerarmos como parte ou unidade de um todo ou conjunto coerente, a sua delimitação abrigará uma unidade específica, que poderá estar na intersecção de conjuntos ou não. Dessa forma, uma região, no sentido de parte de um todo, precisará ser definida por uma especificidade que a torna distinta do espaço contíguo. Os elementos que tornam uma região exclusiva podem estar abrigados em conjuntos diversos, conforme a temática a ser estudada. (GRAÇA FILHO, 2009, p. 11).

Essa percepção historiográfica dialoga com a metodologia de mediação do local e do regional no ensino de História e,

consequentemente, nas diretrizes educacionais que instituem e regimentam esse aprendizado. No entanto, muitas legislações que auxiliariam na mediação da História Local tornaram-se agentes de desenraizamento e produção de territórios isolados, artificiais e concretos em uma lógica de aprendizado desconectado dos múltiplos ambientes técnicos que envolvem a educação e a História.

As leis, sem nenhum rigor técnico, são mobilizadoras do processo de desenraizamento que constroem um regionalismo genérico ou que apagam as especificidades locais em prol de uma identidade nacional. É, portanto, essencial compreender os meandros dessas legislações para identificar como afetam a concepção pedagógica de História Local moldada para o aprendizado histórico das e dos estudantes.

A mediação da História Local nos espaços de ensino-aprendizagem está envolta em duas principais concepções teórico-metodológicas: uma centrada na dicotomização e retirada do território, a teorização tradicional, e outra estabelecida na análise crítica instrumentalizada pelas ideias da multiterritorialidade.

A perspectiva tradicional setoriza território como mera categoria determinada por recortes geográficos ou culturais ou econômicos ou sociais ou administrativos, privilegiando uma dimensão em detrimento do conjunto heterogêneo que constrói o território. Ao abordar a prioridade de determinado padrão se evidencia um dualismo que a mediação do local, no cotidiano da educação, tem experienciado, ou seja, as instituições regimentam o local versus o global, o mercado global versus um mercado regional, a cidade e a zona rural, enfim, um conjunto que supostamente seria isolado em que “[...] prioriza-se, desse modo, a compreensão do processo histórico global, tendo por eixo condutor uma perspectiva de tempo cronológica e sucessiva, definida a partir da evolução europeia” (PEREIRA; MONTEIRO, 2013, p. 269).

A teorização tradicional não é capaz de reconhecer a multiplicidade interna do espaço que passa a ter um significado e, consequentemente, se torna um território a partir de inúmeras dimensões, além de inexistir o fim do território, mas a mobilização

de novos territórios (HAESBAERT, 2003; 2004; 2005). Essa lógica que defende o local em contraposição ao nacional, os regionalismos como mecanismo de defesa ao nacionalismo, das seleções genéricas da história de um espaço geográfico e que regimentam as estruturas curriculares nas distinções do 'eu' com o 'outro' a partir de categorias isoladas são instrumentos da desterritorialização. Essa teoria, evidenciando esse padrão de desterritorialização, recebe importantes críticas ao não reconhecer a multiplicidade do território, como é corroborado com as ponderações abaixo.

[...] a história local e regional evita o erro grosseiro de considerar o nacional como um todo homogêneo, o que, em termos de investigação científica, produz uma percepção desfocada e distorcida da dinâmica das sociedades. Não se pense, porém, que, ao defender uma abordagem didática dos conteúdos programáticos assente preferencialmente nos estudos locais, se pretende acabar com a construção de uma identidade nacional. Pretende-se, sim tomar diferente essa construção. (MANIQUE; PROENÇA, 1994, p. 24-26 *apud* FONSECA, 2009, p. 157-158).

O mero dualismo territorial, que limita a observação dos espaços aos modelos cartográficos, indicia as limitações da concepção tradicional da História Regional no Ensino de História. O professor-pesquisador Rogério Haesbaert (2003;2004;2005) propõe uma nova observação para o território em que as multiplicidades de relações em sua ampla dinâmica social, econômica, geográfica, política e cultural passam a ser consideradas no entendimento do local.

Ao negar os processos dicotômicos, Haesbaert destaca o caráter mutável do território e, sobretudo, o movimento de construção dinâmica pelos protagonistas. Corroborando com tal visão, Woodward (2000) indica que o território é construído por discursos, representações, símbolos e identidades que se correlacionam para produzir novos sistemas simbólicos, identidades individuais e, principalmente, o sentimento de pertencimento. Tal reafirmação identitária, segundo Kathryn

Woodward (2000), ocorre na recuperação do passado histórico do indivíduo e de uma cultura compartilhada que pode reafirmar a sua identidade ou pelo reconhecimento entre os indivíduos e nas suas reivindicações.

Diferentemente da análise de Haesbaert que pondera a desterritorialização como um mito, compreendemos que esse processo é vivido em grande parte da organização e mediação do local/regional no ensino de história, sobretudo no Brasil. É evidente que não tratamos de um processo de retirada do território ou da dicotomização nacional-local, mas do movimento de dimensionar o espaço dotado de significado a partir de elementos isolados.

Esse processo compreende o ensino de história local/regional como a inserção de conteúdos que rememoram nomes, datas, lugares, instituições, enfim, um conjunto de objetos restritos a determinado recorte, essencialmente geográfico. A definição do local como um fato concreto, imutável e deslocado das múltiplas escalas é, infelizmente, a metodologia mais difundida sobre o local/regional no âmbito da história como disciplina.

É notável observar que essa metodologia de ensino – presente em legislações, manuais didáticos e na prática docente – tem, em sua maioria, o intuito de aproximar os estudantes com o que se define como o seu território, bem como engendrar uma memória e consciência histórica que reside nesse espaço que passa a ser cognoscível e significativa para os estudantes. Entretanto, essa perspectiva acaba por tomar um rumo distinto em que um ideal de territorialização acaba por desterritorializar, posto que nenhuma porção geográfica é isolada das relações externas³ e que inexiste

³ A correlação de escalas, local-regional-transnacional-nacional-global, é a estrutura chave dos distintos processos histórico-temporais. Essa relação não se restringe a migrações, invasões territoriais, relações comerciais ou ao processo de globalização, mas se assenta em outros aspectos que perpassam fronteiras como o discurso e as narrativas. Um profícuo exemplo é o não reconhecimento de um líder como representante legítimo de determinada nação, outros países não necessitam enviar tropas para influir interna e externamente, mas apenas apresentar a sua

território definido por elementos estanques e descorrelacionados. A obra 'Didática e Prática do ensino de História', especificamente o capítulo 'O estudo da história local e a construção de identidade', corrobora com essas ideias.

Apesar dos consensos construídos acerca da importância da problematização e do estudo da história local para a formação de crianças e adolescentes, é possível se deparar, no cotidiano escolar, com [...] a fragmentação rígida dos espaços e temas estudados, não possibilitando que os alunos estabeleçam relações entre os vários níveis e dimensões históricas do tema. O bairro, a cidade, o estado são vistos como unidades estanques, dissociados do resto do país do mundo. (FONSECA, 1992, p. 46 *apud* FONSECA, 2009 p. 154).

Essa metodologia de ensino do local/regional produz a desterritorialização em que a ação pedagógica do localismo/regionalismo acaba por desagregar as múltiplas dimensões da sociedade – cultura, política, economia, geografia – em prol de um modelo artificial de unidade compartilhada por todo conjunto. A desterritorialização está presente em legislações que compreendem o local como um recorte meramente geográfico, está em matrizes curriculares que não correlacionam as escalas, gerando padrões estanques. Está em categorizações que não consideram a dinamização do território, enfim, está no isolamento das múltiplas dimensões que o espaço dotado de significado carrega consigo.

História Local no mapa: o panorama das legislações dos estados brasileiros

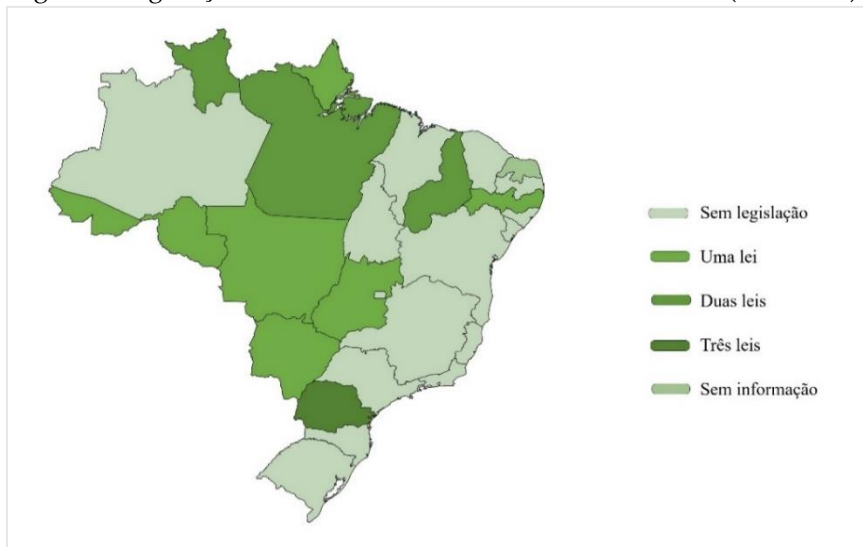
A normatização dos currículos pelo poder político é um dos elementos mais singulares para se entender o poder que uma simples disciplina escolar possui, além de mensurar as

posição. Para uma leitura detalhada da concepção da multiterritorialidade, ver: Haesbaert (2003).

potencialidades formativas engendradas para a aproximação e formação identitária. O aprendizado histórico é capaz de mobilizar uma identidade coletiva no reconhecimento ou apagamento, na valorização ou minoração, na construção de heróis e na definição de inimigos, na narrativa das vitórias e derrotas, na unidade ou separação, em síntese, a História nos constitui como indivíduos, comunidades, povos e nações. Esse intenso, constante e significativo interesse político na formação e aprendizado histórico é destaque do professor-pesquisador Christian Laville que destaca que “[...] a história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (1999, p. 130).

A observação das normativas que regem a História Local no ensino de História é uma significativa ferramenta de entendimento da concepção pedagógica que essa temática tem absorvido nos espaços políticos de gestão e organização da educação. A partir dessa leitura, podemos identificar os objetivos pedagógicos, as fundamentações de aprendizado e, sobretudo, o papel exercido por essa prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, podemos observar o mapa da História Local nas legislações dos estados brasileiros.

Figura 1. Legislações de História Local nos estados brasileiros (1990-2019)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

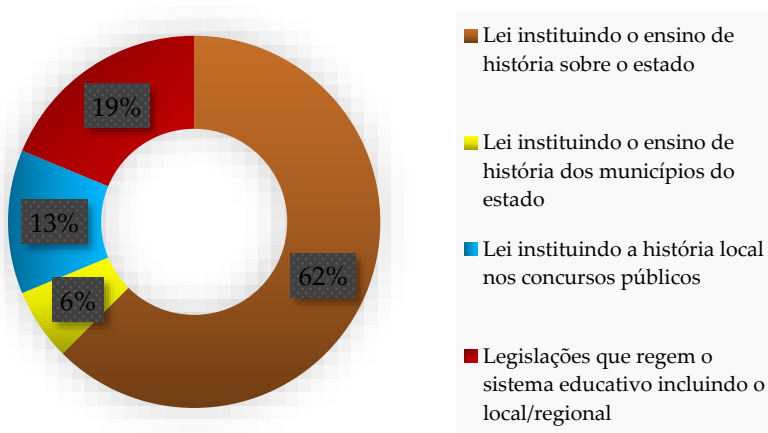
O mapeamento legislativo evidencia que a maioria das unidades federativas não possui nenhuma normativa sobre o ensino de História Local – Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins e Distrito Federal. Tal realidade, no entanto, não se repete nos Estados do Acre, Amapá, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pernambuco e Rondônia que apresentam uma lei cada, bem como nos estados do Pará, Piauí e Roraima com duas legislações e, finalmente, o estado do Paraná com três legislações instituindo o ensino do localismo.

O movimento político-institucional de analisar, referendar, aprovar e sancionar uma legislação sobre o ensino de História Local foi mobilizado por 41% das Assembleias Legislativas dos estados Brasileiros, evidenciando que essa temática, tão específica de um conteúdo disciplinar, é um objeto de disputa política que molda a identidade local, regional e nacional. Esse panorama estatístico, é essencial ressaltar, não pode ser lido como a tradução das vivências

cotidianas dos espaços escolares dado que a mera existência ou inexistência de uma legislação não é um fator de homogeneização das práticas pedagógicas, ou seja, é possível que uma escola, territorialmente localizada em um estado sem uma legislação, mobilize atividades de História Local e, evidentemente, a recíproca é verdadeira. Ao dispormos das legislações podemos não corresponder ao ambiente cotidiano da escola, “[...] mas pode ser uma interessante porta de entrada para a compreensão dessa importante categoria de análise na história da educação brasileira”. (GONÇALVES NETO, 2009, p. 70).

Esse indicativo do aprendizado histórico local nas escolas pode ser mensurado pelos objetivos construídos pelas leis que circundam a obrigatoriedade do ensino de História dos estados, a História dos Municípios, que regem o sistema de ensino de maneira local ou que inserem o localismo nos concursos públicos. O padrão das legislações dos estados brasileiros pode ser observado abaixo:

Figura 2. Objetivos das legislações de História Local dos estados brasileiros



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Os objetivos mobilizados pelas legislações se restringem aos recortes locais, compreendendo as realidades territorialmente

próximas aos estudantes para uma inclusão temática nas diretrizes curriculares. A proposição da História Local nos conteúdos escolares, no entanto, não se trata da compreensão da História do presente ou do passado, mas na observação dinâmica do lugar, absorvendo suas mudanças e articulações com outros territórios (BITTENCOURT, 2008, p.172). Com isso, o próximo eixo movimenta nossa preocupação para os meandros dessas normatizações do local no ensino.

As concepções de História Local nas legislações dos estados brasileiros

A legislação sobre o ensino do localismo e do regionalismo carrega um conjunto de questões metodológicas e pedagógicas que não se limitam a determinar ou regimentar uma ideia de local para o ensino de História, mas possuem um caráter integrado de concepção histórica que evidencia o posicionamento metodológico do processo de letramento dos estudantes e, sobretudo, a linha pedagógica adotada no ambiente escolar. Essa complexidade exige um compromisso técnico para evitar distorções que influenciem o cotidiano da sala de aula e para que as normativas educacionais cumpram com os seus objetivos.

As legislações aprovadas nos distintos estados brasileiros, no entanto, não dialogam com as perspectivas pedagógicas sobre o território e, conseqüentemente, instituíram normas que defendiam significativas potencialidades históricas, mas que acabaram por restringir o aprendizado à artificialidade de recortes sem significado histórico. Com isso, as leis apresentam fundamentos comuns em suas concepções teóricas do local, na relação cartográfica entre o ensino e o território, e, sobretudo, na obrigatoriedade da temática como um conteúdo burocrático do currículo. Esse padrão de desterritorialização é mensurável na análise discursiva que evidencia uma homogeneidade nas leis que deveriam destacar a multiplicidade.

“ensino” figuram como o cerne de um processo de disciplinarização temática e escolar do localismo. Nesse procedimento vertical de institucionalização curricular ocorre um “[...] aprisionamento de sujeitos sociais em uma identidade fixa, em um currículo único, onde as diferenças são reduzidas e negligenciadas em nome de uma uniformidade padronizada” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 1686).

O desprendimento do ensino da História Local com o território em que está se mediando o processo de aprendizagem induz uma artificialidade em que as múltiplas dimensões não são concebidas na prática docente hábil em articular as demandas dos estudantes e da comunidade escolar com padrões curriculares mais abertos, mas são pré-datadas em ambientes burocráticos que limitam a autonomia pedagógica. Com isso, as exigências curriculares se sobrepõem ao ambiente escolar, em que assuntos comunitários que poderiam ser instrumentalizados no processo de ensino-aprendizagem ficam em segundo plano, evidenciando uma burocratização escolar que privilegia as diretrizes, os conteúdos e a quantidade de temáticas mediadas.

É essencial destacar que as legislações educacionais e diretrizes curriculares são importantes políticas públicas na equalização do sistema de ensino, no apoio institucional da formação básica e contínua das licenciaturas. Portanto, não há na presente investigação uma crítica à existência das normativas, mas ao processo de formatação e institucionalização de determinadas leis, especialmente as normas que determinam o ensino do local, que são marcadas pela ausência de diálogo com os profissionais, a inabilidade técnica e metodológica de alguns direcionamentos presentes, na cristalização temática e, sobretudo, na imposição curricular que confere aos docentes e à estrutura escolar o mero cumprimento de regras. Um profícuo exemplo desse modelo legislativo está na lei 1.328 do estado do Acre, a qual determina que:

Art. 1º Fica estabelecida a inclusão no currículo da disciplina de História, nas séries do Ensino Fundamental, a História do Estado do Acre, desde sua ocupação e conquista até os dias atuais.

Art. 2º Para que o estabelecido na presente lei possa entrar em vigor, fica a Secretaria de Estado de Educação encarregada de, no prazo máximo de um ano, efetuar o planejamento e devidas modificações nas grades curriculares de história do Ensino Fundamental (ACRE, 2000).

O excerto da legislação acreana é a síntese de equívocos historiográficos e pedagógicos na dimensão histórico-temporal, histórico-territorial e, sobretudo, de ensino de História. A primeira falha repousa na compreensão de história linear que recebe significado a partir da “ocupação e conquista” do espaço do Estado do Acre com um seguimento cronológico que finda nos “dias atuais”. A professora-pesquisadora Circe Bittencourt ressalta a potencialidade pedagógica da temporalidade:

O uso das datas precisa estar vinculado a uma busca de explicação sobre o que vem antes ou depois, sobre o que é simultâneo ou ainda sobre o tempo de separação de diversos fatos históricos. Deve-se, em suma, dar um sentido às datações, para que o aluno domine as datas como pontos referenciais para o entendimento dos acontecimentos. (2008, p. 212).

A temporalidade é um instrumento para a formação da consciência histórica do estudante que passa a compreender a sua relação com o tempo, além de entender a dimensão cronológica. A legislação acreana, entretanto, intervém na autonomia teórica e historiográfica dos documentos curriculares da disciplina de História Local, cristalizando o tempo como uma mera linha de acontecimentos com uma visão que determina um sentido territorial do enraizamento, com a “ocupação e conquista”, até o aprofundamento dessa relação, evidenciada pela manutenção da vivência no Acre.

O tempo é uma ferramenta metodológica do aprendizado que potencializa uma relação consciente entre o ambiente histórico e o

indivíduo. A normativa do estado do Acre poderia, de maneira hábil, mobilizar direcionamentos em prol da autonomia da secretaria responsável pela organização curricular, propiciando uma reflexão integrada sobre a tipologia de território, a sua diferenciação com o tempo, as suas especificidades, as relações que possuía com as conexões atuais, enfim, um aprendizado histórico que ocupa e potencializa o seu espaço e tempo.

Esse descuido educativo indicia outro equívoco estrutural que está na aceção territorial que concebe a História Local do estado do Acre como um elemento à parte do restante que o cerca, assumindo uma centralidade que produz uma História autossuficiente que não se relaciona com outros territórios. O local, como já detalhou a presente investigação, é resultado das múltiplas dimensões “[...] como um híbrido entre sociedade e natureza, entre política, economia e cultural, e entre materialidade e ‘idealidade’, numa complexa interação tempo-espaço” (HAESBAERT, 2004, p. 79).

O território, como ressalta o geógrafo Rogério Haesbaert, é construído em um processo de hibridização das múltiplas dimensões que dão significado a sua unidade, bem como o fazem heterogêneo em sua composição. De maneira igual, as legislações, que se propõem a instituir o ensino do local e do regional, devem reconhecer as interconexões da História que são inerentes aos distintos ambientes territoriais e temporais.

Em uma observação político-educacional, a lei do estado do Acre, especificamente em seu vínculo com o sistema de educação, constrói erros basilares em seus fundamentos e objetivos que deverão ser executados por uma instituição técnica – a Secretaria Estadual de Educação. Isso significa que regras, prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem do local e do regional, são produzidas sem caráter qualificado e, conseqüentemente, impostas ao currículo escolar.

A definição do conteúdo a ser mediado é produzido pela normativa que limita ao órgão competente a mera modificação das diretrizes e a efetivação dos novos direcionamentos que, é essencial destacar, são marcados embrionariamente por erros metodológicos

e técnicos. Essa realidade evidencia uma desconexão da atividade legislativa sobre o ensino, especificamente do local e do regional, com as distintas proposições de especialistas, das comunidades escolares e de órgãos de representação dos profissionais da educação que, constantemente, demandam um contínuo diálogo e certa autonomia para atuação docente. A professora-pesquisadora Inês Barbosa de Oliveira e o professor-pesquisador Fábio de Barros Pereira, ao analisarem a estruturação de um currículo mínimo no estado do Rio de Janeiro, destacam como a centralização curricular propicia uma lacuna entre o currículo e a escola:

Os governos e os parlamentos mantêm-se frequentemente encastelados enquanto dura o mandato, mais dedicados a manter-se onde estão do que com o atendimento às necessidades da sociedade e dos cidadãos. Muito frequentemente estão isolados em suas práticas e valores, descolados da vontade e da vida dos cidadãos. Governam e legislam com frequência à revelia do interesse público. Quase sempre são impermeáveis às práticas e aos saberes que existem na base da sociedade e que poderiam oxigenar o sistema ou, quem sabe, transformá-lo. (2014, p. 1687).

O deslocamento entre a realidade vivenciada no cotidiano da sala de aula e as normativas curriculares não é um resultado isolado de determinada legislação ou conduta governamental, pelo contrário, se trata de habituais ações de inúmeros agentes, que estão envolvidos na burocracia educacional, seja no poder executivo, seja no longo processo legislativo que emerge na redação de legislações, perpassa as comissões de uma Assembleia Legislativa Estadual com os pareceres técnicos, emendas e discussões internas, desloca-se no plenário com a votação de todos os deputados e, por fim, se conduz ao gabinete do Governo do estado que determina o entendimento da constitucionalidade ou vedação da lei.

O padrão do processo legislativo na institucionalização de normativas de História Local evidencia um crítico deslocamento entre as constantes discussões pedagógicas sobre o localismo e as

determinações normativas da burocracia educacional. A ação política tem observado as demandas de valorização regional e reafirmação de culturas locais como um mero recorte de especificidades e inserção de conteúdos em disciplinas.

A desconsideração técnica, portanto, figura como o esteio da desterritorialização do processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de História que mobilizam um aprendizado do local. Essa realidade é produto de um empreendimento político precário que pautado em um discurso de aproximação, enraizamento e regionalização acaba por mobilizar um movimento contrário de desterritorialização das múltiplas dimensões da vida comunitária.

A centralização curricular, comum nas legislações educacionais brasileiras, favorece a desterritorialização do ensino, sobretudo em normativas que regimentariam uma suposta territorialização. Esse processo não ocorre só por determinações errôneas sobre a definição do local, mas também é resultado de uma prática comum no poder legislativo brasileiro: o plágio.

No âmbito das leis que regem o ensino de História Local e Regional esse tipo de prática fere o princípio básico do reconhecimento das particularidades – os elementos compartilhados que distinguem o território – nos conjuntos universais. É evidente que legislações mimetizadas de outras não terão a capacidade de reconhecer as múltiplas relações que são heterogêneas em territórios diferentes, posto que sistematizações, similares ou idênticas, só podem ser utilizadas em ambientes históricos, culturais, sociais e políticos similares ou idênticos.

A leitura, análise e mapeamento das normativas evidenciou essa prática de repetição de expressões ou fragmentos de leis aprovadas em anos anteriores por outros estados. Um caso expressivo é o da semelhança entre uma lei do estado do Amapá, datada de 3 de janeiro de 2008, e uma legislação do estado do Paraná, datada de 18 de dezembro de 2001. A normativa amapaense determina:

Art. 1º. Fica autorizado o Poder Executivo a instituir na Rede Pública Estadual de Ensino, a Disciplina História do Amapá, no Ensino Fundamental e/ou Médio, com o objetivo de formar cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado.

§ 1º A Disciplina História do Amapá deverá permanecer como parte diversificada, do currículo em mais de uma série ou distribuídos os seus conteúdos em várias séries.

§ 2º À Secretaria Estadual de Educação compete adaptar a matéria aos currículos das séries de Ensino Fundamental e/ou Médio, com carga horária a ser estabelecida conforme conveniência, com avaliação equivalente à das outras disciplinas, com atribuição de notas e/ou conceitos e processo de recuperação, quando for o caso. (AMAPÁ, 2008).⁴

A lei do estado do Amapá destaca que a disciplina que abordará o local e o regional e terá a atribuição de formar os seus cidadãos em uma consciência identitária do seu estado, bem como na potencialidade e no valor daquele território. Esses são termos muito específicos que abordam uma ideia, incomum nas demais legislações, de disciplinarização do local como um mecanismo de formação cidadã que ressalta três outros singulares elementos: “identidade, potencial e valorização”. As particularidades dessa legislação, no entanto, são idênticas às de uma lei mais antiga do estado do Paraná que estabelece:

Art. 1º. Torna obrigatório um novo tratamento, na Rede Pública Estadual de Ensino, dos conteúdos da disciplina História do Paraná, no Ensino Fundamental e Médio, objetivando a formação de cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado.

§ 1º. A disciplina História do Paraná deverá permanecer, como parte diversificada, no currículo, em mais de uma série ou distribuídos os seus conteúdos em outras matérias, baseada em bibliografia especializada.

⁴ Grifos nossos.

§ 2º. A aprendizagem dos conteúdos curriculares deverão (sic) oferecer abordagens e atividades, promovendo a incorporação dos elementos formadores da cidadania paranaense, partindo do estudo das comunidades, municípios e microrregiões do Estado.

Art. 2º. A Bandeira, o Escudo e o Hino do Paraná deverão ser incluídos nos conteúdos da disciplina História do Paraná.

Parágrafo único. O hasteamento da Bandeira do Estado e o canto do Hino do Paraná se constituirão atividades semanais regulares e, também, nas comemorações festivas nos estabelecimentos da Rede Pública Estadual.

Art. 3º. As instituições escolares e a comunidade poderão concorrer para a eficácia da aprendizagem da História do Paraná, através de um processo de cooperação permanente. (PARANÁ, 2001).⁵

A legislação amapaense sobre o ensino da História da sua localidade reproduz o primeiro artigo da lei paranaense, meramente alterando o nome do estado e alguns termos por expressões com sentido semelhante. A desterritorialização, evidentemente, ocorre a partir deste tipo de disfunção pedagógica em que territórios, completamente diferentes, possuem o mesmo fundamento jurídico para o ensino do local e do regional. O capítulo 'Regionalismo' da obra 'República em Migalhas' destaca o processo de delimitação das particularidades do local e do regional em relação a um conjunto global:

O regionalismo, portanto, é útil como método de estudo de processos econômicos, sociais e políticos que ocorrem em territórios determinados, ao longo do tempo. O problema teórico que se coloca para o historiador é o da delimitação das fronteiras destes territórios. É esta delimitação que estabelece uma unidade significativa de relações e de movimento, que tem sentido comparar com outras unidades, à procura de elementos de semelhança e de diferença (SILVA, 1990, p. 47).

⁵ Grifos nossos.

A definição da História Local, e suas correlações escalares, é um processo inerente ao território, às vivências comunitárias, aos signos sociais produzidos internamente e, sobretudo, as interconexões com outros territórios. Com isso, é impossível que estados heterogêneos caracterizados por unidades sociais, culturais, políticas, econômicas e geográficas específicas, e que possuem relações distintas fundamentem o processo de ensino e aprendizagem do localismo e do regionalismo a partir de diretrizes curriculares e objetivos pedagógicos iguais.

A descon sideração técnica não se restringe à reprodução textual exclusivamente, mas à reprodução dos erros da lei do estado do Paraná na definição concreta da História Local como um mecanismo de transposição dos estudantes à consciência identitária que não necessita de outros territórios para ter significado. A ausência de correlações significativas com a História Transnacional – ambos os estados experienciaram um amplo processo da ação colonizadora –, com a História Nacional – a proclamação da República intensificou a ocupação territorial no estado do Paraná e a criação do estado do Amapá possui intensa relação com o ambiente de democratização do Brasil – e com a História Regional – a cultura sulista e a cultura amazônica são extremamente oportunas nas correlações – são fatores que indicam um aprendizado centrado no estado como o início e o fim da História, ou seja, propagando uma lógica de centro e periferias.

É considerável ressaltar que a legislação do estado do Paraná, diferentemente da normativa amapaense, se fundamenta em outras abordagens do aprendizado histórico que centralizam o ensino de símbolos estaduais e de padrões territoriais isolados. A definição de signos – “a bandeira, o escudo e o hino” – como tópicos a serem mediados em uma aula de História Local é mais um fator da incapacidade técnica da legislação que se fundamenta em ultrapassadas teorias de civismo educacional em prol de unidades sociopolíticas artificiais e, conseqüentemente, se distancia das contemporâneas teorizações sobre consciência histórica, a

autonomia do aprendizado, entre outras. A obra 'Didática da História' ressalta que o civismo espera:

[...] que o ensino de História contribua de modo decisivo para a formação do cidadão em nossas sociedades, colaborando para o surgimento e consolidação do espírito público, do patriotismo e do respeito aos interesses e projetos coletivos, por meio da vinculação de todos a um passado comum. (CERRI, 2010, p. 265-266).

A construção de unidade a partir de símbolos comuns define, como expõe o excerto acima da ideação do professor-pesquisador Luiz Fernando Cerri, a História como um apêndice de um projeto público, que figuraria como uma estrutura sociocultural maior, que dá significado ao conjunto que o indivíduo está inserido. A legislação do estado do Paraná, imersa nessa equivocada percepção, determina quais elementos se encaixam na formação da cidadania paranaense e, por consequência direta, os elementos que não fazem parte desse padrão.

Ao determinar uma História Local restrita aos recortes próprios do Paraná, essa percepção simbólica do território desconsidera a possível presença de estudantes oriundos de outros estados e, por ventura, de outros países nas escolas presentes no território do estado. Esses alunos, como os demais, são indivíduos conectados aos múltiplos territórios que o cercam, seja na relação entre o Paraná e São Paulo, seja na relação entre a região Sul e o Paraná, seja entre um determinado país e o estado, enfim, nenhum estudante está deslocado social, cultural, simbólica, e, sobretudo, territorialmente. A professora-pesquisadora Leda Oliveira Rodrigues, destaca que os todos os alunos são de “[...] diferentes grupos sociais que vivem e usam um determinado espaço territorial e podem ocupá-lo nas suas múltiplas dimensões, no sentido de pertencerem àquele espaço, aos de sua origem e muitos outros ao mesmo tempo” (2016, p. 72).

Outro aspecto equivocado evidencia-se na ideia do estudo do regional como um fracionamento do território em que o objeto seria

as “comunidades, municípios e microrregiões do Estado”. O ensino, nesse padrão metodológico, é mediado em um padrão territorial escalonado, organizado na teoria dos círculos concêntricos, e recortado das linhas geográficas. A professora-pesquisadora Vera Silva destaca que essa teoria estanque não dialoga com a complexidade do território.

A região só se entende, então, metodologicamente falando, como parte de um sistema de relações que ela integra. Deve, portanto, ser definida por referência ao sistema que fornece seu princípio de identidade. Assim, pode-se falar tanto de uma região no sistema internacional, como de uma região dentro do estado nacional ou dentro de uma das unidades de um sistema político federativo. Pode-se falar, igualmente de uma região cujas fronteiras não coincidam com fronteiras políticas juridicamente definidas. O que não se pode perder de vista, no entanto, é que a significação analítica e a utilidade explicativa do conceito de região dependem de sua referência constante a um sistema global de relações do qual foi recortada. (1990, p. 44)

Apesar de sucessivos equívocos, a legislação do estado do Paraná estabelece em seu último artigo o elemento central na estruturação curricular: a participação contínua da comunidade escolar no processo de aprendizagem. A normativa, especificamente em seu terceiro artigo, determina que “as instituições escolares e a comunidade poderão concorrer para a eficácia da aprendizagem da História do Paraná, através de um processo de cooperação permanente” (PARANÁ, 2001).

A adequada construção temática do currículo e sua permanente readequação na prática do aprendizado, presente no artigo terceiro da lei, figura como uma perspectiva técnica, coerente com as proposições metodológicas e, sobretudo, dialoga com as demandas de uma docência emancipada de diretrizes concretas de currículos distantes da realidade escolar. Dessa maneira, a legislação paranaense deveria ter adotado o padrão teórico e metodológico desse artigo em toda a normativa para alcançar um

apropriado direcionamento curricular para o ensino de História Local em que

A escola precisa ter prioritariamente a cara de sua comunidade, especialmente de seus alunos, razão de ser da escola e dos currículos [...] Isto significa poder dar ao currículo a sua cara, o seu jeito. Quer participando ativamente da construção democrática do projeto político pedagógico em sua comunidade escolar, quer se constituindo como sujeito na construção do conhecimento em sala de aula, à medida que se empodera ao familiarizar-se com a vivência democrática. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 1673).

O significado do currículo está na construção cotidiana das temáticas, da relação entre o momento vivenciado pela comunidade escolar e a contemporaneidade de fatos que oportunizam discussões, nas correlações de assuntos públicos com o conteúdo, enfim, a matriz curricular não é mera determinação burocrática, mas é prática, vivência e experimentação. Com isso, a legislação do estado do Paraná reduz a ótima determinação da constante cooperação na disciplina a um modelo de História Local associada à cartografia e ao civismo educacional.

A constituição disciplinar da História Local relacionada à perspectiva histórico-geográfica administrativa é um fato comum nas legislações educacionais que limitam o aprendizado histórico dos estudantes e a atuação autônoma dos docentes na produção e reorganização do currículo praticado no cotidiano escolar. A História Local, como já exposto na presente investigação, é uma ferramenta facilitadora da formação cidadã, consciente e crítica que não pode ser submetida a ideários institucionais de grupos políticos na reafirmação de ideologias sem significado social.

A normatização legislativa da História Local, portanto, não deve responder a categorias genéricas de cidadania, regionalidade e civismo como um modelo comum aos distintos territórios. O localismo é vivência, experimentação e, sobretudo, constante revisão da multiplicidade de dimensões – política, social, cultural, econômica, natural, simbólica, entre outras – que são heterogêneas

nas variadas realidades escolares e, que necessariamente, devem se organizar em legislações que as reconheçam na pluralidade.

Considerações Finais

Ao observar e refletir sobre as legislações brasileiras que regem o ensino de História Local compreendemos um intenso movimento de deslocamento entre as teorizações histórico-geográficas, as definições pedagógicas e as proposições legislativas que intensificam o processo de desterritorialização do localismo no ensino. O fator estrutural desse movimento já foi exposto nas primeiras ideias desta investigação: o território, ou melhor, as utilizações metodológicas, intelectuais e legislativas desse conceito que fundamenta a pesquisa, o ensino e a normatização da História Local.

A História Local, seja presente em normativas curriculares, seja em legislações educacionais, seja no processo de ensino-aprendizagem deve se centrar no território como fundamento de suas metodologias e objetivos. É necessário abandonar as proposições cristalizadas sobre o localismo, reconhecer a multiplicidade das dimensões que dão significado aos conjuntos selecionados, demonstrar os motivos que dão unicidade e, conseqüentemente, os que constroem diferenças, correlacionar escalas e, sobretudo, mobilizar uma relação multiterritorial com o espaço ocupado pela comunidade escolar.

A inserção curricular da História Local não se dá pelo recorte de especificidades estanques que não dialogam com as demandas comunitárias, mas ocorre pela integração que é hábil em observar em um fato histórico nacional as suas possíveis ligações com especificidades locais, apropriando-se da determinação curricular e, sobretudo, impulsionando um significado para o conhecimento mobilizado pelos estudantes. Com isso, a legislação educacional deve reconhecer a multiterritorialidade como esteio de uma disciplina de História Local consciente das preocupações técnicas em que a sua prática se dá na constante revisão de seus

pressupostos e, sobretudo, se mobiliza no diálogo com a comunidade escolar e na autonomia do/da docente

A História Local não possui o compromisso de aproximar, enraizar e conectar o estudante ao território estanque, puro, isolado e concreto que apresenta uma história linear, dos grandes feitos de um punhado de homens, sem relação com o ambiente histórico global e que não representa a complexidade dos processos históricos, as tensões, as lutas, enfim, a História. A efetividade pedagógica da metodologia do localismo tem significado por reconhecer que o indivíduo não ocupa o território, mas ocupa e vivencia muitos territórios, que não é um ser isolado, mas que é forjado nas suas distintas relações de dominação, subjugação, afeição e associação, que não se autoconstrói historicamente, mas que é subsidiário das histórias.

O movimento de territorializar-se deve ser o movimento da multiterritorialização, a mobilização de um aprendizado local deve ser a mobilização de um aprendizado multiterritorial, a normatização de uma lei de História Local deve ser a normatização de uma lei de História multiterritorial, enfim, ao conceituar, legislar e, sobretudo, mediar o aprendizado local se torna imprescindível reconhecer a multiterritorialidade como o fundamento do integral compromisso com uma profícua pesquisa, legislação e ensino.

Referências

Fontes primárias

ACRE. *Lei nº 1.328, de 28 de fevereiro de 2000*. Dispõe sobre a inclusão no currículo da disciplina de história, no ensino fundamental, a “História do Estado do Acre”. Rio Branco, 2000. Disponível em: <<http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1328.pdf>>. Acesso em 31 de outubro de 2019.

AMAPÁ. *Lei nº 1.183, de 03 de janeiro de 2008*. Autoriza o Poder Executivo a instituir no Ensino Fundamental e/ou Médio da Rede Pública Estadual

de Ensino a Disciplina História do Amapá. Macapá, 2008. Disponível em: <http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=23589>.

Acesso em 31 de outubro de 2019.

PARANÁ, *Lei nº* 13.381, de 18 de dezembro de 2001. Torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Ensino, conteúdos da disciplina História do Paraná. Curitiba, 2001. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=2964>>. Acesso em 31 de outubro de 2019.

Bibliografia

BARROS, José D'Assunção. História, espaço e tempo: interações necessárias. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 460-475, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752006000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de fevereiro de 2021.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

CERRI, L. F. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. *Revista de História Regional*, Paraná, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática do ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2009.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Cultura escolar e legislação em Minas Gerais: o município de Uberabinha no início da República. In: YAZBECK, D. C.; ROCHA, M. B. M. da. (Org.). *Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora: UFJF, 2009. p. 69-102.

GRAÇA FILHO, Afonso. *História, Região & Globalização*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, janeiro-junho 2003.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: X Encontro de Geógrafos da América Latina, 2005. Anais eletrônicos. São Paulo, USP, 2005. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Teoriaymetodo/Conceptuales/19.pdf>>. Acesso em: 04 de dezembro de 2020.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo. v.19, nº 38, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=scl_arttex&tlng=pt>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- NOIRET, S. História Pública Digital | Digital Public History. *Liinc em Revista*, [S. l.], v. 11, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>. Acesso em: 3 ago. 2022.
- OLIVEIRA, Eliana *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 9, p. 1-17, 2003.
- PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- PEREIRA, F. B.; OLIVEIRA, I. B. Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: Uma Contribuição ao Debate em Torno da Base Comum Nacional. In: *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1669 - 1692 out./dez. 2014.
- RODRIGUES, L. Escola-território, desterritorialização e análises educacionais. *Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, 2016.
- SILVA, Vera A. C. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: SILVA, Marcos A. (coord.). *República em migalhas: História regional e local*. São Paulo: Marco Zero, 1990.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (Org.). *Identidade e diferença, a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.p.7-72.

Educação do Campo: história e memória das escolas do campo de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense¹

Clodoaldo Ferreira de Oliveira

Introdução

O presente trabalho consiste na apresentação do projeto de tese proposto como requisito para a participação na seleção de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no ano de 2021.

O interesse em concorrer a uma das vagas oferecidas surgiu pela necessidade de aprofundar os estudos acerca da Educação do Campo e dos Movimentos Sociais, bem como uma maior qualificação acadêmico-profissional, na medida em que a conquista do título de doutor motivou-me a percorrer diversos caminhos e a superar inúmeros desafios na defesa de uma educação de qualidade.

Minha trajetória acadêmica começou em 2001, quando iniciei o curso de Licenciatura Plena em História, nas Faculdades Integradas Simonsen (FIS), na cidade do Rio de Janeiro. Minha identificação com a disciplina levou-me a participar dos debates referentes à área, além de novos interesses pelos temas relacionados à educação de uma maneira geral. Como monografia, desenvolvi uma pesquisa sobre o tráfico de escravos na região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro, durante o século XIX, no seu período de ilegalidade.

¹ Este capítulo é parte integrante dos estudos de Doutorado em andamento sobre o tema 'Educação do Campo: História e Memória das Escolas do Campo de Nova Iguaçu- Rio de Janeiro', sob a orientação do Prof.^o Fernando César Ferreira Gouvêa, iniciado em 2021, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

Em junho de 2006, ingressei no curso de Especialização Lato-Sensu em História do Brasil, pela Fundação Euclides da Cunha da Universidade Federal Fluminense e em julho de 2009 produzi o meu Trabalho de Conclusão de Curso com o tema ‘A Ferrovia D. Pedro II no Contexto da Baixada Fluminense’.

No ano de 2010, fui convocado no concurso da Secretaria Estadual Educação do Rio de Janeiro passando a lecionar no município de Nova Iguaçu, no qual resido. A partir deste momento, me interessei em dar sequência aos estudos sobre a memória da região, pois percebi que os alunos, principalmente os da região do campo, conheciam pouco sobre a história do município e, conseqüentemente, da sua própria história.

A partir de março deste mesmo ano, a minha identificação aumentou quando ingressei na militância ao lecionar no Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) situado no bairro Vila Operária, em Nova Iguaçu. Desde então, desenvolvo com os alunos, além de aulas voltadas para preparação para vestibulares e concursos públicos, trabalhos de campo com o objetivo de colocar em prática a reflexão sobre a memória da história iguaçuana, a partir da análise e observação da região, principalmente da Reserva Biológica de Tinguá.

No ano de 2016 foi aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), onde defendi, em dezembro de 2018, a dissertação ‘Escolas do Campo, Memórias, Paisagem Geográfica em Nova Iguaçu e Reserva Biológica de Tinguá’, adquirindo assim, o título de Mestre em Educação.

Devido a esta militância, a formação em nível de mestrado, bem como o interesse em prosseguir sobre as temáticas referentes à Educação, em especial a Educação do Campo em Nova Iguaçu, decidi candidatar-me, no ano de 2021, a uma das vagas de doutoramento oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Nessas perspectivas concluí que o PPGEDUC e todo o seu corpo acadêmico contribuiriam para a construção das investigações sobre a relação trabalho/educação e suas implicações na luta de classes, ou seja, sobre as diversas experiências de educação popular, na cidade e no campo, em especial as que se relacionam às estratégias de produção do conhecimento promovidas pelos movimentos sociais. Assim, o contexto histórico de seus sujeitos e instituições educacionais e científicas, o trabalho docente, a cultura e a formação dos profissionais da educação, bem como o papel das práticas educativas na dinâmica da produção e reprodução das desigualdades sociais na contemporaneidade fazem parte das temáticas que me instigam como professor e pesquisador.

História e Memória

A preservação da Memória cultural no Brasil é um tema bastante complexo, pois demanda uma série de fatores, interesses, agentes (públicos e privados) entre outros. A sua rememoração e a sua conservação, contidas nas narrativas, são relevantes, principalmente, no que diz respeito à construção da identidade dos povos e grupos.

Nesse sentido, o presente anteprojeto, denominado de Educação do Campo: História e Memória das Escolas do Campo de Nova Iguaçu - RJ, propõe estabelecer uma reflexão sobre relevância das escolas do campo situadas no município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. Para que seja possível, a pesquisa visa a uma substancial análise das narrativas, no intuito de promover uma revisitação mnemônica, das quais possibilitem a percepção e o entendimento do trabalho e das práticas cotidianas dos sujeitos que compõem a comunidade das escolas a serem pesquisadas.

Cabe destacar que a construção histórica requer do pesquisador um compromisso com a veracidade, ou seja, a produção historiográfica não deve limitar-se apenas a uma produção técnica, ao contrário, os estudos sobre o objeto em

questão devem levar em consideração a “cultura histórica”, bem como a “mentalidade histórica” da época ou do período ao qual se sucederam os fatos analisados (LE GOFF, 2003).

Desta forma, a memória é fundamental, pois representa a maneira pela qual (ou as maneiras pelas quais) a humanidade desenvolve mecanismos de conservação das informações, isto é, a forma com que nós armazenamos, individualmente ou coletivamente, os conhecimentos selecionados que representam um período determinado tanto de maneira concreta, através da análise documental, por exemplo, quanto de forma subjetiva, a partir das investigações mnemônicas, ou cognitivas (LE GOFF, 2003).

Através destas abordagens prévias sobre história e memória pode-se observar que a questão cultural é essencial para o desenvolvimento de uma pesquisa, no caso da Educação do Campo, esta condição é ainda mais evidente na medida em que seus sujeitos são constituídos por uma profusão de personagens diversos uns dos outros (agricultores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, sem-terra, entre outros). Por este conjunto de culturas, educação do campo requer, não somente uma formação profissional mais adequada à sua realidade, como também a organização de conteúdos curriculares que, segundo Caldart (2012, p.242), sejam contextualizados e que superem a inadequação dos currículos urbanos. Sendo assim, o campo configura-se, numa área diversa, o qual demanda um olhar diferenciado, no que diz respeito à educação, na medida em que as suas peculiaridades territoriais, bem como de seus sujeitos abrangem uma infinidade de saberes que expressam, de maneira identitária, as características campesinas.

De acordo Molina (2006, p.14), o Campo não deve ser entendido apenas como espaço de produção agrícola e sim de produção de vida e de novas relações, sejam elas sociais, naturais, rurais ou urbanas. Em suas palavras: “O campo é território de produção de história e cultura, de luta de resistência de sujeitos que ali vivem”. Assim, segundo a autora, torna-se necessário questionar o paradigma de que o campo é apenas um espaço/território de produção de mercadorias. Gracindo (2006, p. 24), no documento ‘Conselho

Escolar e a Educação do Campo', enfatiza a necessidade de se considerar as características, identidades e histórias de vida dos estudantes que residem no campo, valorizando seu espaço cultural, sem abrir mão da diversidade e da pluralidade, como fontes de conhecimento nas diversas áreas de conhecimento. Nessa conjuntura é essencial superar o *status quo* que os poderes hegemônicos presentes na sociedade exercem, principalmente no meio rural. Assim, a educação do campo tem como proposta se contrapor a esta dominação.

Por conta desta realidade, necessita-se, segundo Ricardo (2007), reverter as desigualdades educacionais, bem como desconstruir visões urbanocêntricas e preconceituosas, onde o campo é encarado como lugar de atraso, secundário e provisório. Este fato ocorre devido à formação do Estado brasileiro, constituído sob o conceito de queo campo surgiu para suprir as necessidades das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, influenciando, até mesmo, inúmeros conceitos vinculados à História da Educação no Brasil, muito próximos do desenvolvimento urbano- industrial.

Ao concentrar esforços numa leitura sobre a construção do conceito de memória, sob a ótica do historiador Jacques Le Goff (2003), verifica-se que o autor apresenta, não somente, a evolução do conceito, leva-nos também a compreender as disputas pela sua aquisição e controle, especificamente no que diz respeito à memória coletiva, como ferramenta fundamental para os estudos relacionados às ciências humanas, sem desprezara importância das memórias individuais, e dialogando com a abrangência de outras ciências.

Deste ponto de vista, o estudo da memória abarca a psicologia, a psicofisiologia, a neurofisiologia, a biologia e, quanto às perturbações da memória, das quais a amnésia é a principal, a psiquiatria. Certos aspectos do estudo da memória. No interior de qualquer uma destas ciências, podem evocar, de forma metafórica

ou concreta, traços e problemas da memória histórica e da memória social (LE GOFF, 2003, p.420).

Tendo em vista a complexidade concernente ao desenvolvimento do conceito da memória percebe-se que o campo envolve inúmeros outros campos de conhecimento, bem como questões psicossociais que estão em constante interação dentro das relações humanas. Desta forma, na medida em que estes questionamentos são aprofundados, através dos complexos estudos da mnemônicos, notar-se-á que constitui-se de substanciais articulações, que de forma embrionária, vão se fundindo numa simbiose de acontecimentos, quanto mais nos aprofundamos mais detalhes e configurações constataremos.

Em alusão às ciências biológicas, onde encontram-se partículas cada vez menores e complexas, os estudos das ciências sociais, no que diz respeito à memória, seguem a mesma linha de raciocínio, pois ao ponto em que aprofundam-se as pesquisas, na tentativa de ouvir as vozes que foram silenciadas, o pesquisador tende a buscar, na medida do possível, tais partículas, bem como a compreensão das suas complexidades.

Desta forma, a memória torna-se, além de um campo constituído por uma seletividade podendo ser perdida se não for recuperada oportunamente, também num espaço de conciliação entre a memória individual e a memória coletiva numa espécie de negociação (POLLAK, 1989). Este espaço encarna-se em um lugar repleto de inconstâncias devido à contínua construção, logo funciona como um ambiente repleto de invenção, de alteração, de acréscimo, de violação e de testemunho, onde encontram-se elementos há muito perdidos, que quase sempre, permanecem, exclusivamente, na memória da população, visto que, pelo fato de terem sido esquecidos fortuitamente ou propositalmente, são mais difíceis de sobreviver. Através da oralidade, os elementos soterrados ou desmemoriados podem ser revisitados, por sujeitos que ainda os preservam, acrescentando-lhes sentido e valor histórico (POLLAK, 1989).

A memória coletiva é constituída pelo conjunto de memórias individuais, ou seja, segundo Halbwachs (1990) as lembranças individuais, quando agrupadas, podem contribuir para a evocação da construção histórica de um determinado grupo ou sociedade.

A memória coletiva, por outro, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal (HALBWACHS, 1990, p. 53-54).

Segundo o autor, conforme as lembranças individuais vão se afixando pela sociedade vão ultrapassando os limites deste grupo ao ponto de promover a construção histórica. Assim, a presente proposta tem como desígnio estabelecer a busca mnemônica da História da Educação do Campo na cidade de Nova Iguaçu, município do estado do Rio de Janeiro e tendo como objetos as fontes documentais, referentes às instituições, as fontes bibliográficas que dialoguem com a temática e as narrativas dos sujeitos, através da oralidade, que fizeram parte da construção histórica de uma das cidades mais importantes da região metropolitana do estado, a cidade de Nova Iguaçu.

Para o projeto de tese foi pensado como objetivo geral construir a historiografia das Escolas do Campo do município de Nova Iguaçu - RJ. Neste direcionamento serão propostos como objetivos específicos analisar as políticas nacionais relacionadas à Educação do Campo, verificar a implementação das políticas nacionais referentes à Educação do Campo no município de Nova Iguaçu e, por fim, compreender a relação do conceito da memória com a implementação da Educação do Campo em Nova Iguaçu - RJ.

Referencial Teórico

A prática docente constitui-se num universo complexo e instigante, na medida em que a escola constitui-se num universo,

praticamente infinito, de experiências e vivências que cada sujeito traz durante toda a sua vida. Tais vivências são facilmente perceptíveis devido à própria composição do espaço escolar, formado por um ambiente de sujeitos de idades variadas, fazendo com que a multiplicidade proporcione inúmeras memórias e narrativas suscetíveis à possibilidade de abertura de espaços de diálogos, os quais instigam a rememoração e com ela as narrativas.

Diversos autores evidenciaram a importância do papel que a memória coletiva passou a desempenhar devido à extrema riqueza, no que diz respeito ao armazenamento da história, tanto material, quanto humano. Porém, o domínio desta memória coletiva não se consolidou meramente como uma conquista da humanidade, mas, e também, como instrumento de poder. Assim, defendem que a memória coletiva deva ser trabalhada no intuito de libertar o homem e não de levá-lo à servidão. De acordo com Le Goff (2003, p.471), “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.”

Neste sentido, a ideia de memória adquire um caráter de controle ou dominação, uma vez que passa a ser objeto de intenso controle e disputa. Numa visão materialista a construção histórica da humanidade perpassa pela determinação dos fatores econômicos e sociais evidenciadas nas contradições inerentes às classes sociais e manifestadas nas suas dicotomias. Assim, os constantes embates existentes entre opressores/oprimidos, burguesia/proletariado e vencedores/perdedores acabaram se tornando a tônica da construção histórica da sociedade.

Diversos cientistas viram, e ainda veem, nesta concepção linear e homogênea de compreender a história como o principal caminho para as discussões acerca das compreensões sociais da humanidade, outros analisam de uma maneira descontinuada, como no caso de Walter Benjamin. Influenciado pelos conceitos do Romantismo alemão, do judaísmo (caráter messiânico de sua literatura) e do marxismo, embora tecesse inúmeras críticas à

concepção do materialismo clássico, Benjamin, oriundo da Escola de Frankfurt, defendia uma visão qualitativa do tempo, baseado na rememoração e na ruptura com a continuidade temporal. Fica claro no seu pensamento a preocupação com essa ruptura, bemcom as influências marxistas, românticas e judaicas da sua formação.

A natureza dessa tristeza se tomará mais clara se nos perguntarmos com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor. Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso diz tudo para o materialista histórico. Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 1987, p. 228).

Benjamin propõe uma análise da história a partir da junção das condições sociais e políticas e centralizadas na base na luta das classes oprimidas como forma de tecer questionamentos ao historicismo cultural pautado na identificação com as classes dominantes, a qual interpreta os acontecimentos a despeito da ênfase da “grandiosidade” da sucessão de fatos que giram em torno dos majestosos feitos triunfantes que são apropriados como bens culturais dessas classes transmitindo-as aos oprimidos. Assim, os “vencedores”, na visão materialista cultural, acabam sempre se beneficiando dos denominados “despojos” tornando a

cultura um monumento de dominação, a qual Benjamin (1994) compara à barbárie. Para superar este instrumento de dominação torna-se necessária a busca por novas interpretações. Neste sentido, o autor propõe uma tarefa ao historiador, a de desvelar a história contida no âmago dos oprimidos ao escovar a história a contrapelo.

Numa alusão aos animais de pelagem, Walter Benjamin nos direciona a refletir sobre a necessidade de se revolver a história trazendo à tona o máximo de elementos possíveis que sejam capazes de nos fazer compreendê-la ou recompreendê-la, pois, numa visão hegemônica, estes elementos apontam apenas para uma direção, apresentando-se atulhados de sinais que exaltem os grandes acometimentos, típicos do culto aos grandes vultos dos “vencedores” em detrimento dos “vencidos”.

Assim como um criador que é capaz de escovar o pelo de um determinado animal em busca de um melhor asseamento, com o objetivo de descobrir possíveis impurezas e/ou hospedeiros, ao ponto de tornar, o animal em questão, livre destes transtornos ou máculas, e mesmo num olhar turvo ou encoberto, que possam esconder uma série de eventualidades, cabe ao pesquisador, o cuidado mais apurado, desvendar minuciosamente os detalhes que estejam incógnitos, tal qual o cuidador que zelosamente tutela a sua cria e que pretende transformá-la a cada momento que se propõe a dar-lhe atenção.

Cabe destacar, como dito anteriormente, que mesmo influenciado pelo marxismo o pensamento de Benjamin era alicerçado na descontinuidade histórica, ou seja, contrariava a visão evolucionista da história que ocorre a partir do acúmulo de vitórias ou conquistas como forma de alcançar o progresso. Cada novo combate travado pelos oprimidos significava, na sua visão, um reflexo das conquistas passadas, tornando assim uma construção contínua e não apenas linear e nem apenas em uma direção, como interpreta Lowy (2005, p. 61):

A relação entre hoje e ontem não é unilateral: em um processo eminentemente dialético, o presente ilumina o passado, e o passado

iluminado torna-se uma força no presente. Os antigos combates se voltam “para o sol que está a se levantar”, mas, uma vez tocados por essa claridade, alimentam a consciência de classe daqueles que sublevam hoje. Nesse caso, o “sol” não é, como na tradição da esquerda “progressista”, o símbolo do acontecimento necessário, inevitável e “natural” de um mundo novo, mas da própria luta e da utopia que a inspira.

Pelo fragmento nota-se a preocupação de Benjamin em valorizar a luta dos oprimidos através de elementos peculiares ao simbolismo da classe operária, em especial alemã, como no caso do sol, que representava o ideal de liberdade, sem perder o seu estilo de pensar a história diferentemente de uma construção unilateral, buscando, através da memória, encontrada no passado, referências, que fossem aplicadas no presente, afeiçoando-se aos feitos conquistados, bem como às inspirações utópicas. Ou seja, de maneira contundente a filosofia benjaminiana defende a posição de que o passado atua no presente e o presente opera de alguma maneira no passado cabendo ao pesquisador desvendá-lo, como no exemplo do escovar a contrapelo, de modo a buscar essas inspirações e utopias que se encontram soterradas por um processo dinâmico.

Neste processo, a memória passa a significar, num sentido amplo, uma resignificação da história que figura-se soterrada diante dos interesses dominadores dos “vencedores” que se utilizam dela como mecanismo de poder. Assim, como um coveiro ou escavador, o pesquisador deve desenterrar dos escombros conservados ou depositados pelo “opressor” os resquícios dos elementos (corpos) que possam dar voz e sentido a essa rememoração, com isso, “O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Sendo assim, segundo o autor, buscar este passado significa proporcionar o direito à fala, o qual por algum motivo lhes foi facultado ou silenciado, possibilitando novas interpretações.

Neste processo, a memória passa a cingir, num sentido amplo, uma ressignificação da sua própria história que figura-se soterrada por algum motivo. Assim, como um coveiro ou escavador, o professor deve proporcionar, junto aos alunos, estratégias que viabilizem desenterrar dos escombros tais memórias fazendo com que adquiram sentido através da rememoração (BENJAMIN, 1994).

Estas lembranças são essenciais para a construção da memória tanto individual quanto coletiva, na medida em que o sujeito que lembra encontra-se presente dentro de um ou mais grupo sendo possível o compartilhamento e a troca de experiências.

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós (HALBWACHS, 1990, p.26).

Segundo o autor, a memória individual está relacionada a uma experiência de uma memória coletiva, ou seja, a lembrança é resultado de um processo coletivo, presente em um determinado contexto histórico-social específico. Por isso, elas encontram-se presentes coletivamente, pois podem ser lembradas por outros sujeitos, mesmo que estes não tenham testemunhado os acontecimentos, isso ocorre devido ao fato que o indivíduo pertence a um grupo social.

Como descrito anteriormente, a rememoração consiste num conceito que pode ser utilizado como ferramenta de dominação ou como ferramenta de libertação, na medida em que através da recuperação mnemônica o sujeito traz à tona o passado possibilitando a ressignificação ou reinterpretação da sua própria história, num sentido individual, ou num sentido mais amplo, da história propriamente dita (POLLAK, 1989).

A valorização dos saberes populares torna-se um instrumento que a escola deve utilizar, pois são eles, segundo Freire (2002, p.14) “(...)socialmente construídos na prática comunitária (...)”, sendo assim, não são desprezíveis, ao contrário devem ser a marca de um

ensino que faça sentido. Cabe à escola, quando digo escola me refiro à comunidade escolar como um todo, se debruçar sobre tais práticas voltadas para a realidade de sua comunidade. Narrar suas experiências significa valorizar o sujeito, por isso, ela necessita escutar e registrar essas vozes promovendo uma luta contra o esquecimento e ao mesmo tempo oportunizar o direito à fala aos sujeitos que merecem atenção nos dias de hoje (MORAIS; ARAUJO, 2013).

Compreender o papel da população iguaçuana, principalmente dos grupos não hegemônicos, bem como a sua memória sobre a sua própria história possibilita a busca por novas reflexões e novos agentes históricos. Walter Benjamin em “Teses sobre o Conceito de História” (1994) traz como um conceito a importância de se desenterrar a história dos oprimidos que são soterradas pelos dominadores, numa perspectiva materialista. Sendo assim, segundo o autor, buscar este passado significa dar voz a estes grupos que foram silenciados possibilitando novas interpretações.

O campo da memória configura-se num território bastante complexo e fundamentalmente importante, principalmente, quando se refere à formação docente. Fomentar espaços de debates e trocas de experiências corroboram com a possibilidade de desenvolvimento de saberes, cabendo não só aos docentes, como também a comunidade escolar, o direcionamento do olhar pedagógico para essas especificidades, observando, sensivelmente, os lugares de memórias trazidos pelas narrativas vivenciadas pelos sujeitos que habitam nesses espaços. Neste sentido refletir sobre a *práxis* torna-se numa formação cotidiana de reinterpretação sobre si e sobre o outro, na medida em que se busca no próximo uma aproximação à sua realidade e não um distanciamento no qual, muitas das vezes, o professor personifica-se como o detentor absoluto do conhecimento.

O discurso histórico, portanto, opera por verossimilhança e, nesse sentido, ainda que pautado na investigação reflexiva sobre marcas

humanas deixadas no real, será sempre sujeito a reavaliação. De certo modo, o mesmo processo artesanal e interpretativo se passa na pesquisa em Educação quando opta por compreender os processos de significação construídos pelos sujeitos nas operações de construção do saber, que são múltiplas, variadas, criativas e, muitas vezes, podem surpreender o professor acostumado a uma perspectiva transmissiva do saber, fato ainda profundamente desafiador no universo educativo. (MIRANDA, 2013, p. 164).

Deste modo, as reflexões da autora permitem-nos perceber que a oralidade e a narrativa configuram-se em territórios de transformações contínuas devido às suas constantes metamorfoses, na medida em que tratam de conceitos heteróclitos repletos de invenções, alterações, acréscimos, violações e testemunhos. Nele encontram-se elementos há muito perdidos, que permanecem, praticamente, apenas, na memória da população. Pelofato de terem sido esquecidos propositalmente ou de maneira ocasional tornam a sua sobrevivência mais difícil. Neste sentido, Pollak (1989) destaca a seletividade da memória, bem como os percalços para a sua recuperação, pois em alguns momentos elas podem ser apagadas através do silenciamento ou do próprio esquecimento cabendo ao pesquisador a busca por esta rememoração. Dialogar com estas memórias torna a missão do pesquisador uma atribuição complexa e ao mesmo tempo instigante, na medida em que exige, do mesmo, não apenas o esforço e a dedicação, como também, peremptoriamente, a empatia, a paciência e o comprometimento com o objeto de estudo.

Para os sistemas educacionais do campo este processo ocorre de maneira semelhante, pois a Educação do Campo será realidade no país no momento em que levar em consideração a identidade e a cultura dos sujeitos que compõem estes espaços tornando-os num próprio campo educativo, uma vez que possibilita a construção e a formação de valores, de culturas e processos idenitários.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e

adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

Desta maneira, compreende-se que a relação do pesquisador com o seu objeto deve ser ampla abrangendo, além da escola, o programa, o currículo, a metodologia entre outros, quebrando a visão pragmática da escola tradicional. A respeito da Educação do Campo, o estigma da narrativa simplista do “rural”, que apenas ensina ao cidadão do campo a ler e a escrever, ainda que de maneira precária, deve ser substituído pela concepção de uma educação universal, propedêutica e que tenha como primícias o respeito às diversidades e pluralidades e que são tão evidentes na realidade do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Como exemplo da importância da Educação do Campo e do investimento nas escolas do campo, no intuito de se buscar e preservar a memória da população do campo e de movimentos sociais relacionados à luta por direitos, Caldart (2012) traz à tona a luta do Movimento Sem Terra (MST), o qual possui como base, além da luta frente ao cenário neoliberal, a preservação da memória do movimento. “A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade. Cultivar a memória é mais do que conhecer friamente o próprio passado” (CALDAR, 2012. p. 37).

Com isso, percebe-se com clareza que a escola tem um papel preponderante, no que diz respeito à manutenção dos movimentos sociais, mas, também, à manutenção cultural e de identidade da população do campo. Sendo assim, compreender a sua relação com o meio em que vive possibilita, segundo o debate bibliográfico, compreender a si mesmo e a sua coletividade, por isso uma análise mais detalhada da paisagem geográfica atual, relacionada à memória do local poderá contribuir no desenvolvimento educacional dos alunos nas escolas do campo.

Cabe destacar que as dificuldades para se implementar uma prática pedagógica que satisfizesse os anseios da população do campo são frutos de uma luta histórica. Inegavelmente, a colonização do Brasil, realizada pelos portugueses, proporcionou uma série de consequências, na sua grande maioria, negativas em diversos setores da sociedade. No que diz respeito ao trabalho e à educação, devido à implementação do emprego da mão de obra escravizada, do desenvolvimento das grandes lavouras, da prevalência da monocultura e da ausência de acesso ao conhecimento, às camadas mais pobres da população foram as mais afetadas, o campo transformou-se em um território, tradicionalmente, marcado por disputas, uma vez que o seu acesso era, e ainda é, extremamente limitado, fazendo com que os grupos mais abastados determinassem os rumos sociais, econômicos e educacionais. Este controle manteve-se durante o período imperial e avançou no decorrer da República, pois já estava arraigado em nossa sociedade desde o século XVI como constatou Barbosa.

O engenho, na época colonial, consagrou o poder dos senhores de engenho, assim como a fazenda de café e de gado, no Império e na República Oligárquica (1889-1930) o fez com os senhores do café; e os senhores do gado. Estes senhores tiveram papel importante nas diversas formas de desenvolvimento que a agricultura proporcionou ao país. Seu poder econômico e político se constituíram em grande impedimento ao desenvolvimento autônomo das classes de pequenos e médios produtores. Formou-se uma sociedade com hierarquia social rígida, deixando as outras classes com poucas possibilidades de promoção social. Muito contribuíram o engenho e a fazenda – de café e de gado – lócus preferencial da sociedade brasileira, funcionando como núcleo que além de concentrar a produção, tornava possível executar funções que demandavam outras atividades que configuravam a sociedade rural, visto que através deles realizava-se, ao mesmo tempo a inclusão e a exclusão dos indivíduos (BARBOSA, 2011, p.7).

Em suas palavras evidencia-se a estreita relação político-econômica dos grandes produtores, bem como a dificuldade imposta aos pequenos, médios e, mais adiante, aos que não possuíam terras de permanecerem fixos ao meio rural ocasionando a exclusão de milhares de homens e mulheres do campo para outras regiões do país. Este modelo de colonização, introduzido, inicialmente, pelos portugueses e adotado, posteriormente, pelos brasileiros, baseado na exploração impetuosa, a princípio dos escravizados, em seguida dos trabalhadores rurais, gerou a construção de uma visão preconceituosa em torno da população que vive e trabalha no campo, em virtude de um imaginário constituído em torno de um trabalho extenuante, árduo, sofrido e mal remunerado.

O manifesto contexto histórico-social envolto por intensas disputas, em que diversos sujeitos sociais rivalizam as divergências de suas profundas posições (políticas, econômicas, socioculturais, educacionais entre outros) propiciaram profundas transformações nos multifacetados espaços sociais. Ao longo do tempo, as desigualdades foram acentuando-se, conforme a tecnologia avançava no Brasil as contradições também se traduziam como afirma Gouvêa (2019, p. 232):

A orientação nacional-desenvolvimentista determinou a implementação de um programa de modernização proposto pelo Estado que tornou evidente a inadequação do aparelho estatal face às tarefas relacionadas com o projeto industrializante. A discussão de tal descompasso conduziu à tentativa do reaparelhamento e dinamização das instituições frente às novas funções econômicas e sociais, que passaram à esfera de atuação do Estado.

Por se tratar de uma demanda complexa e repleta de peculiaridades, as reivindicações promovidas pelos movimentos sociais constituíram, e ainda constituem, no campo de resistência às ferozes investidas, até mesmo por parte do Estado, cabendo um

reordenamento dos próprios movimentos sociais e educacionais em busca de suas subsistências.

Por fim, com base no debate bibliográfico, pode-se compreender que a Educação do Campo configurou-se, nessa conjuntura, num campo científico que representa a luta dos povos do campo por sua identidade, ou seja, pela sua própria existência. Em Nova Iguaçu, não obstante às demais realidades do Brasil, o mesmo processo de resistência ocorre, salvo suas especificidades. Sendo assim, as escolas do campo buscam constantemente exercer, através de sua permanência, o atendimento das necessidades escolares dos moradores da região e, para isso, empenham-se no desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem os seus saberes e de seus sujeitos.

Metodologia

A metodologia de trabalho busca o entendimento sobre as relações existentes com os processos sociais no contexto da história da educação no Brasil, em especial na cidade de Nova Iguaçu. Para isso torna-se relevante considerar a participação dos sujeitos enquanto seres históricos e culturais. Seguindo esta orientação, o cunho da investigação terá como referência estudos históricos e sociológicos. Elementos quantitativos e dados estatísticos, quando utilizados, auxiliarão na sustentação da análise qualitativa, especialmente no que diz respeito ao contexto sócio-educacional pertinente o município de Nova Iguaçu. Em decorrência da especificidade do objeto, este estudo tem como horizonte investigar e compreender, através da memória, as relações sociais concretas que determinam a materialização das propostas políticas e pedagógicas nos espaços que envolvem a Educação do Campo da cidade iguaçuana.

A presente pesquisa tem como objetivo substanciar a rememoração e a construção historiográfica, a partir do tema denominado: Escolas do Campo que fazem parte do universo das escolas municipais da cidade de Nova Iguaçu, estado do Rio de

Janeiro. No total, o município possui doze escolas definidas como do campo são elas:

E. M. de Adrianópolis
E. M. Barão de Guandu
E. M. Barão de Tinguá
E. M. Campo Alegre
E. M. Dr. José Brigagão Ferreira,
E. M. Jaceruba
E. M. Jardim Montevideo
E. M. Prof ^a . Lúcia Vianna Capelli
E. M. Professora Therezinha de Jesus Araújo Hermida
E. M. Shangri-lá,
E. M. de Agroecologia Vale do Tinguá
E. M. Visconde de Itaboraí

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu

Deste universo de escolas do campo, três são pertencentes à Unidade Regional de Governo, comumente chamada de URG², Cabuçu, uma à URG Vila de Cava e, a maioria, oito no total, encontra-se na área correspondente à URG Tinguá, que compreende o espaço da Reserva Biológica de Tinguá.

Para a realização desta pesquisa será desenvolvida uma profunda análise documental primária com o objetivo de levantar informações importantes sobre a rememoração das Escolas do Campo de Nova Iguaçu. Farão parte da pesquisa a análise da Lei de Diretrizes da Educação do Campo, os Projetos Políticos Pedagógicos das referidas escolas, os seus arquivos, as suas documentações, referentes ao cotidiano e aos trabalhos escolares

² Em 1997, Nova Iguaçu teve o seu espaço territorial dividido, através da revisão do Plano Diretor, em Setores de Planejamento Integrado (SPI), e numa subdivisão em que os bairros foram alocados em Unidades Regionais de Governo (URG). No total foram definidas, inicialmente, seis SPIs e doze URGs, todavia, estes números foram alterados, em 1999, por conta da emancipação do antigo SPI Sudeste, o qual correspondia aos bairros de Mesquita, Banco de Areia e Chatuba. Desta separação originou-se o atual município de Mesquita (Prefeitura de Nova Iguaçu, 1997).

dos educandos. Este tipo de análise tem como foco compreender um processo ainda em andamento ou reconstituir uma situação passada (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000).

Através da análise documental serão reunidas informações pertinentes à memória destas instituições de ensino, as quais servirão como fonte a serem interpretadas. Sendo assim, torna-se relevante a percepção de suas vivências como espaços de saberes, bem como a relação de cada uma delas com a comunidade que às compõem. Ou seja, compreender a participação dos seus sujeitos, em relação, não só ao cenário político-educacional, por serem instituições públicas, mas também, e, principalmente, analisar as relações das próprias instituições com realidade do entorno, em outras palavras, a maneira como ela se enxerga com meio, no intuito de manter, como forma de resistência, suas características campesinas.

Para isso, a memória das escolas tem um caráter imprescindível, a observação, por meio das narrativas, a partir da análise documental produzida por elas, em arquivos e documentos escolares, sob uma perspectiva que demonstre a maneira como seus agentes interpretam a sua própria realidade. Para esta investigação mnemônica serão examinados os Projetos Políticos Pedagógicos, que geralmente traduzem a visão da escola com o seu entorno e com o mundo (visão holística), bem como trabalhos escolares, que demonstrem como os alunos compreendem a sua inserção neste sistema, além das documentações escolares como históricos e documentos funcionais, caso seja possível o acesso.

Outra metodologia utilizada será a pesquisa oral através de entrevistas, não estruturadas, com o intuito de reconstruir, pelas narrativas dos sujeitos entrevistados, o contexto no qual as escolas se desenvolveram. O levantamento de relatos, de uma amostra considerável, de funcionários ou de pessoas (frequentadoras ou que frequentaram) das escolas, tem como objetivo garantir a rememoração das lembranças e das experiências dos entrevistados, assim o investigador tem a possibilidade de adquirir informações substanciais que possam imbricar a história da localidade com as

escolas do campo. A investigação oral será relevante, pois possibilitará a reinterpretação e construção historiográfica, das quais servirão de fundamentação teórico-metodológico, no que diz respeito à Educação, em particular a Educação do Campo.

As entrevistas ocorrerão de maneira livre com o objetivo de obter dos entrevistados uma maior aproximação do tema proposto. Os temas abordados girarão em torno, principalmente, da relação do arguido com a escola e o meio no qual ele está inserido, respeitando a submissão ao comitê de ética. Sobre essa relação Thompson (1992, p. 41) afirma: “As palavras podem ser emitidas de maneira idiossincráticas, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história”.

A metodologia da História Oral permite o aprofundamento das análises acerca da relação ao acesso à educação do campo, considerando o direito à educação das crianças e jovens do campo, realidade escolar, formação docente, condições de trabalho e aprendizagens (PORTELLI, 2010).

As entrevistas podem contribuir para conservar as experiências vividas, por isso, através dos relatos existe a possibilidade compreender as diversas demandas que estão presentes na atividade educacional, na formação política, inicial e continuada dos educadores. As entrevistas serão transcritas, considerando as semelhanças e diferenças entre os atores que atuam nos municípios. Da mesma forma, os dados do questionário serão tabulados. O êxito da oralidade está diretamente ligado ao exercício da Pesquisa Qualitativa, na medida em que nela estão contidas as formas pelas quais são descritos os meios em que os sujeitos estão mergulhados (MARTINS, 2000).

Seguindo esta lógica, o trabalho de campo, através de visitas constantes às escolas do campo, será fundamental, pois contribuirá na busca de uma maior compreensão sobre as Políticas Pedagógicas por elas promovidas. Com isso, as referidas ferramentas metodológicas auxiliarão no trato e interpretação das fontes no intuito de compreender a importância sociocultural da relação dialógica entre os conceitos de memória e narrativa, com a

Educação do Campo e as Escolas do Campo municipais iguaçuanas.

Assim, saliento que a produção de conhecimento pautada nos dados coletados e nas observações efetuadas não será isenta de valores haja vista que busca desmitificar a pseudoneutralidade da educação, pois, a construção crítica e coerente do saber não é neutra. Nesse sentido, o que vem sendo apresentado neste projeto pode, com o decorrer do tempo, sofrer algumas alterações, de acordo com o movimento teoria-empíria-teoria.

Considerações Finais

Conforme a análise dos debates percebe-se que mesmo em meio aos constantes ataques, ainda, há uma tenaz resistência dos mais variados e diversos movimentos sociais e educacionais. No caso deste trabalho, as mulheres e homens do campo exercerão o protagonismo por se tratar da memória desses sujeitos que correspondem ao contexto da Educação do Campo. Por isso, as ações voltadas à garantia do acesso à escola, bem como a permanência dos discentes e profissionais, o direito à aprendizagem, além da valorização do universo cultural das populações do campo são fundamentais para uma educação, preferencialmente pública, de qualidade.

Por fim, mas sem pensar num final, as conquistas da Educação do Campo remetem-se às conquistas dos movimentos sociais e de entidades civis que, ao reivindicarem os seus interesses, a partir de suas memórias, abriram espaços dentro dessa dinâmica marcada por critérios neoliberais, individualistas, mercadológicas e políticas, na medida em que a educação, também, dentro dessa lógica, personifica-se em um espaço de intensa disputa, seja ela política, econômica e/ou social. Para que, a já consolidada Educação do Campo se mantenha é necessário que seus agentes sensibilizem-se, a todo o momento, sobre a importância das suas práticas educativas e do seu papel na luta por uma educação popular que valorize o campo superando o discurso em detrimento da prática.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BARBOSA, Francisco Benedito da Costa. *Formação da Sociedade Rural e seus Reflexos no Desenvolvimento do Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Aplicada em Desenvolvimento Econômico Sustentável – IPADES, 2011.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO*. Documento orientador. Brasília, 2013.
- CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 25ª Ed. 2002.
- GOUVÊA, Fernando César Ferreira. Os dois Brasis: o rural e o urbano nas publicações e pesquisas do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1956-1964). Rio de Janeiro: *Redoc*, v. 3 n.2, 2019. p. 231-252.
- GRACINDO, Regina Vinhaes et al. *Conselho Escolar e a educação do campo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 2ª ed., 1990.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.
- MARTINS, Joel. *Metodologia da Pesquisa Educacional*, 6ª Ed., São Paulo, Cortez, 2000.
- MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2ª Ed, 1998.
- MIRANDA, Sonia Regina. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 3, 2013. p. 149- 167.
- MOLINA, Mônica (org). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, MDA, 2006.

MORAIS, J. de F. dos S.; ARAUJO, M. da S. A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente. Paranaíba. *Interfaces da Educ.*, v.4, n.10, 2013.

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

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU. *Diário Oficial*. Disponível em: <<http://www.novaiguacu.rj.gov.br/cidade>>. Acesso em: 14/08/22.

RICARDO, Henriques et al. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: Ministério da Educação. 2007.

SANTOS, Ramofly Bicalho. Histórico da Educação do Campo no Brasil. In: *II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: UFSC, volume 1, 2011. p. 1-14.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado - História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Práticas pedagógicas das/os alfabetizadoras/es durante a pandemia de Covid-19 na rede municipal de educação de Itaguaí, Baixada Fluminense¹

Bárbara Beatriz da Costa Krick

Introdução

A presente pesquisa faz parte de um projeto de dissertação que tem como objeto avaliar os impactos no trabalho docente da metodologia de ensino e de avaliação utilizadas no primeiro ano do ensino fundamental das escolas públicas no município de Itaguaí-RJ, durante a implementação do ensino remoto a partir da pandemia do COVID-19. O objetivo principal dessa pesquisa é compreender como se deu o trabalho do docente alfabetizador nesse período de pandemia.

A cidade escolhida fica no estado do Rio de Janeiro, na área conhecida como Costa Verde², por ser uma região costeira a praias, ilhas e serras e também conhecida como Baixada Fluminense. A Baixada Fluminense³ é considerada a região que está em redor do

¹ Este capítulo é parte integrante dos estudos de Doutorado em andamento sobre o tema 'Repensando as formas avaliativas e as práticas pedagógicas nas escolas públicas de Itaguaí, Baixada Fluminense: reflexões a partir da pandemia da COVID-19', sob a orientação do Prof.^o Fernando César Ferreira Gouvêa, iniciado em 2021, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil..

² Disponível em: <http://www.cidadesmaravilhosas.rj.gov.br/costaverde.asp>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

³ Disponível em: <https://www.vivendobauru.com.br/quais-sao-os-municipios-que-fazem-parte-da-baixada/>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

município do Rio de Janeiro, e também pode ser considerada a planície que fica entre o litoral e as serras do Mar e da Mantiqueira.

A escolha desse município para a realização da pesquisa em questão se deu por ser o lugar em que fui criada e vivo há mais de 25 anos. Meu desejo é contribuir com educação pública no município de Itaguaí onde me encontro desde os meus dois anos de idade. Assim, fui alfabetizada e tive a formação escolar até chegar à graduação que cursei na cidade vizinha, Seropédica, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Enquanto estava cursando meu terceiro ano no Ensino Médio, na parte da tarde em Itaguaí, fiz um curso externo de Hospedagem no período da manhã no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR), em Seropédica, e no período noturno participei como aluna do Pré-Enem, que é um curso preparatório oferecido pela mesma universidade. No último ano do curso de Hospedagem, em 2014, eu tive experiência uma como Monitora.

No ano de 2015, ingressei no curso de Pedagogia na UFRRJ que me possibilitou diversas experiências para além da sala de aula, em que pude participar escrevendo um capítulo do livro 'PELA TELA DO COMPUTADOR: Relatos de experiência de processos de conclusão de curso na pandemia' publicado em 2021 e obtive uma bolsa para participar da equipe editorial da Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA).

Além disso, fui monitora de duas disciplinas do curso de Pedagogia: 'Fundamentos Teóricos Metodológicos em Educação Infantil e Linguagem', 'Letramento e Alfabetização'. Participei do grupo de pesquisa 'Alfabetização, Linguagem e Letramento: Saberes docentes em diálogo' e, atualmente, participo do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA) no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), pertencente a linha 2: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais e estou atuando como professora alfabetizadora em uma Escola Municipal de Angra dos Reis.

A ideia de fazer essa pesquisa surgiu no ano de 2020. Assim que conclui minha graduação em Pedagogia, trabalhei como professora do 1º ano do Ensino Fundamental numa escola privada no município de Seropédica. A minha função principal naquele momento, como docente, era a alfabetização. Porém, logo no mês de março, eu tive que deixar esse trabalho por conta de um problema de saúde e nesse mesmo mês começou a movimentação acerca da pandemia da Covid-19. As aulas presenciais foram suspensas e o modelo Remoto de Ensino foi implementado trazendo uma total mudança no cotidiano escolar e nas práticas docentes.

Por causa disso, eu comecei a refletir e a questionar como acontecia a alfabetização nesse modelo, levando em consideração tudo que aprendi na graduação, como por exemplo: a importância do contato físico na aprendizagem dos estudantes, a importância em observá-los, no caso aqui citado as crianças, como estão escrevendo, o jeito que pegam o lápis, como eles entendem a escrita, como eles 'leem' mesmo sem saber ler, se é passando o dedo direto por cima da palavra (global) ou se é passando o dedo pulando as sílabas (silabando), entre outras questões.

Quando observamos essas fases das aprendizagens das crianças conseguimos fazer as devidas intervenções para que as mesmas consigam superar essas atuais fases e passar para outras e assim progredirem conforme o esperado. As minhas questões então eram de como aconteceu esse processo avaliativo no modelo Remoto de Ensino, como e quais foram as metodologias utilizadas para a aprendizagem, quais foram os impactos no trabalho docente nesse modelo.

Práticas escolares em tempos de Pandemia

Em meio à pandemia da COVID-19 foram necessárias mudanças no meio escolar e suas práticas. As aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto, modalidade em que as aulas acontecem através de meios eletrônicos, mantendo assim um atendimento pedagógico sem haver a necessidade do contato físico

direto, obedecendo as regras de distanciamento social e garantindo o prosseguimento dos estudos de maneira segura em relação ao novo coronavírus.

Por conta de tantas mudanças repentinas e o aumento drástico do número de óbitos, as pessoas ficaram muito abaladas e afetadas pela situação de vulnerabilidade em que se encontravam, fazendo com que a depressão, a ansiedade e o estresse, se tornassem mais comuns. Além disso, por causa do isolamento social, o aumento de diferentes formas de violência doméstica e de situações de vulnerabilidade foram significativos. Através das manchetes tomamos conhecimento das seguintes notícias: “Violência contra a mulher cresce durante pandemia do covid-19”⁴; “66.868 despedidas: Brasil termina pior mês da pandemia com recorde de mortes em dois terços do país”⁵; “depressão, ansiedade e estresse aumentam na pandemia”⁶; “Número de brasileiros passando fome aumenta durante a pandemia”⁷ e “A violência contra crianças em tempo de pandemia”⁸.

Como consequência, a nova realidade em que o país se encontrou afetou bastante o meio escolar. Com o ensino remoto surgiram muitas dificuldades em ‘como fazer’, tanto para os docentes, os discentes e responsáveis quanto para a gestão escolar. Havia prazos a serem

⁴ Disponível em: <https://pubmed.com.br/violencia-contr-a-mulher-cresce-durante-pandemia-de-covid-19/#:~:text=Apesar%20do%20aumento%20do%20n%C3%BAmero,as%20medidas%20de%20isolamento%20social>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/01/66868-despedidas-brasil-termina-pior-mes-da-pandemia-com-recorde-de-mortes-em-dois-tercos-do-pais.ghtml>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

⁶ Disponível em <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/> Acesso em: 05/04/2021.

⁷ Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil/2021/03/numero-de-brasileiros-passando-fome-aumentahttps://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil/2021/03/numero-de-brasileiros-passando-fome-aumenta-durante-pandemia>. Acessado em: 05/04/2021.

⁸ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/lado/a-violencia-contr-criancas-em-tempo-de-pandemia/>. Acessado em: 05/04/2021.

cumpridos, a necessidade de aprender a lidar com os meios tecnológicos, a pressão em conseguir cumprir com o currículo mínimo, a dificuldade de conciliar o trabalho remoto com o auxílio nas tarefas escolares das crianças, entre muitas outras questões.

Nesse sentido, considerando o momento que vivemos de fragilidade nacional, se faz necessário um olhar atento para as práticas pedagógicas e metodologias avaliativas que se fizeram presentes, compreendendo que o contato com o educando em sala de aula é fundamental para uma educação dialógica. Portanto, com a implementação do ensino remoto, essa interação aluno-professor precisou ser reestruturada, promovendo inúmeros desafios. E, a partir disso, se faz necessário analisar de que maneira esse processo foi sendo conduzido por professores e professoras, suas angústias, dúvidas e a dificuldade de adentrar num mundo para muitos e muitas desconhecido: o mundo das aulas a distância. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa que busca contribuir com a educação, investigando as formas avaliativas e propostas pedagógicas durante a pandemia da COVID-19.

A minha escolha em relação ao curso de Pedagogia e o incentivo de seguir por esse caminho da Educação se deu, principalmente, pelo exemplo que tive em casa de minha mãe, Lúcia, que é Pedagoga e de meu pai, Gilberto, que além de pastor também é professor de Teologia. Além do exemplo vindo de casa, tive a oportunidade de ter aulas com diversos docentes que me inspiraram a seguir por esse caminho profissional e a construir minha identidade.

Dito isso, percebo que as relações sociais vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Penso que essas relações tem influências incontáveis de acordo com o que cada pessoa sente, vive e compreende, inclusive essa influência pode ser fundamental na escolha profissional a se seguir, como foi o meu caso.

Coll, Marchesi e Palacios (2004) destacam que as interações sociais são mediações ocorridas em pequenos grupos e, por isso, não podem ser estudadas isoladamente. Por serem fundamentais,

os componentes que integram esse contexto de interação (currículo, aspectos culturais e práticas de avaliação) devem ser considerados pelo professor. Então, é necessário focar o contexto das interações em sala de aula, analisando minuciosamente cada componente do processo: o aluno, o professor e a instituição escolar.

É a partir das interações que se concretizam na sala de aula que o professor deve exercer o importante papel de mediador do conhecimento. Nessa relação, a afetividade, a confiança, a empatia e o respeito tornam-se elementos essenciais, especialmente se considerarmos que essa relação só se concretiza se tiver como base a confiança. Essa noção dá ao professor uma responsabilidade importante no sentido de criar vínculos com os alunos, aproximando-se deles em momentos de interações valiosas em sala de aula. De maneira geral, a relação entre ambos os atores (aluno e professor) no contexto de ensino-aprendizagem é compartilhada, isto é, existe uma influência mútua. Há um imenso valor pedagógico subjacente à interação professor-aluno, pois é por meio das mediações e trocas que se constrói o conhecimento científico. Segundo Paulo Freire (2002, p.12):

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Nesse sentido, é fundamental que analisemos de que maneira esse processo se deu através do ensino remoto, como a alfabetização aconteceu a distância, quais as metodologias foram adotadas para minimizar os impactos da ausência do contato presencial, como foram feitas as avaliações e como todo esse processo interferiu no processo de ensino-aprendizagem do aluno, a fim de compreender os impactos do ensino remoto no trabalho docente.

Referencial Teórico

Os movimentos pedagógicos contrários à escola tradicional buscaram apresentar uma proposta pedagógica que privilegiasse o aluno no processo de aprendizagem. Essa proposta pedagógica incluía em seus pressupostos os princípios de atividade e de interesse. Piaget, um dos pensadores preocupados com tais mudanças, contribuiu com a incorporação da cooperação, entendendo de que, dessa maneira, poderia colaborar para a formação de indivíduos autônomos. As teorias construtivistas apontam que a aprendizagem não acontece de forma passiva pelo/a aluno/a. O professor, enquanto mediador, possui a tarefa de criar possibilidades e promover situações problema que permitam o conflito e, conseqüentemente, o avanço cognitivo de cada aluno na sua individualidade. Estimulando o desenvolvimento das estruturas de pensamento, criatividade, raciocínio lógico, julgamento e argumentação.

As teorias de Piaget contribuíram na construção de novas práticas pedagógicas em que o sujeito passa a ser visto como capaz de construir o conhecimento na interação com o meio social e físico. Ou seja, o processo de aprendizagem passa a ser entendido “[...] como desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas a partir da vida orgânica e cujas sucessivas estruturas que lhe servem de órgãos são elaboradas por interação dela própria com o meio exterior” (PIAGET, 1987, p. 336).

Nos Estados Unidos, a filosofia de John Dewey propôs uma prática docente baseada na garantia de liberdade do aluno, para que ele/a possa elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do/a educador/a. Tampouco, reduzir o processo de ensino à atividade de pesquisa, como bem frisou Saviani (1997).

De acordo com essa proposta, o educador não tem que estar somente atento ao princípio geral de que as condições do meio provocam as possibilidades de aprendizado do aluno, mas também

de reconhecer que nas situações concretas, as dificuldades e problemáticas encontradas conduzem as experiências que produzem o conhecimento concreto. Ou seja, os conhecimentos e saberes pedagógicos dos professores são de suma importância, entretanto, é necessário que os mesmos sejam trabalhados de forma a estimular e proporcionar as condições favoráveis para que o aluno, através da sua criatividade e curiosidade, entre em contato com as experiências que provocarão o aprendizado, e não como uma relação hierarquizada na qual o professor que detém o saber deposita os conteúdos nos alunos.

A proposta pedagógica de Dewey trouxe muitas críticas acerca da educação tradicional, principalmente em relação à utilização da memorização como ferramenta de aprendizado. Dewey (1979) justifica a necessidade de uma teoria coerente que busque dar uma nova direção ao trabalho das escolas, rompendo com essa prática tradicional e hierárquica de educação. Segundo ele, a educação tem a responsabilidade de propiciar ao aluno condições para que o mesmo resolva por si os seus problemas. Mas, para que isso aconteça, se faz necessário que as instituições educacionais abandonem modelos tradicionais.

Essa prática pedagógica requer do professor o exercício reflexivo constante e a elaboração de propostas que dialoguem com a realidade concreta, exigindo um trabalho de pesquisa, de acompanhamento e colaboração no processo de desenvolvimento do aprendizado crítico do aluno, o que, ocasionalmente, pode vir a colocar o professor diante de situações imprevistas, exigindo que haja de fato o compartilhamento do processo de construção e não apenas o de reconstrução e reelaboração do conhecimento.

Tanto professores como alunos possuem experiências próprias que são extremamente ricas para o cotidiano escolar. Dessa maneira, além dos conteúdos formais, o aluno teria o contato com experiências concretas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Através dessas experiências compartilhadas, a aprendizagem e a produção do conhecimento se tornariam coletivas, pois a experimentação dessa vivência promoveria um ato

de constante reconstrução, visto que as percepções de cada aluno se dariam de formas distintas.

Portanto, utilizar instrumentos pedagógicos que proporcionem a problematização e a reflexão crítica no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para que se concretize o processo de aprendizagem de forma significativa, uma vez que a mesma ocorreria a partir de experiências concretas nas quais o educando não se desenvolveria apenas tecnicamente, mas também intelectual, moral e de maneira emocional. Ou seja, de acordo com esse raciocínio, ocorreria o desenvolvimento integral do aluno, fazendo com que a escola atinja o seu real objetivo que é o de formar cidadãos críticos, autônomos e intelectualmente preparados para a convivência e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Além das metodologias pedagógicas, outro aspecto que afeta diretamente o processo de ensino aprendizagem dos alunos é a avaliação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), cada instituição educacional tem a autonomia de adotar os instrumentos avaliativos que verificarão a aprendizagem, sendo de responsabilidade do educador melhor articular as práticas avaliativas que contemple o contexto sócio- histórico do estudante.

Segundo Hoffmann (2018, p. 1),

Para se entender de avaliação, o primeiro passo é conceber o termo na amplitude que lhe é de direito. Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delinea um processo. Decorre daí que não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação). Muito menos se deve nomear por avaliação boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação). Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar

metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem. A avaliação da aprendizagem, mais especificamente, envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliando. Alguém (avaliando) que é avaliado por alguém (educador).

A avaliação está presente nos processos de construção do conhecimento dentro do ambiente escolar e através dessa 'ação' de avaliar conseguimos observar como se está em relação ao objetivo que se deseja alcançar. De acordo com a autora, percebemos que o ato de avaliar vai além de aplicar algum instrumento, como prova e exames, para testar o conhecimento. Esse ato leva em consideração questões que estão diretamente ligadas a como a sociedade está estruturada, no sentido de o que a sociedade entende como relevante, quais 'conhecimentos' o cidadão deve 'dominar', o que o educador entende por avaliação, quais concepções de Educação orientam suas práticas.

É preciso destacar que o ensino no Brasil é medido através de avaliações padronizadas, que, por sua vez, desconsideram as diferenças culturais e as diversidades que cada região do país apresenta. Quando falamos sobre oferta e ampliação do número de acesso à escola, aparecem as questões relacionadas aos aspectos administrativos e financeiros, que, em alguns casos, é bem preocupante. O fato é que, por mais incentivo que se possa dar ao ensino, como por exemplo as metas apontadas pelo PNE, o aparato social, administrativo e político é fundamental, mas não é tão animador assim.

Nesse sentido, a educação em sua busca pela equidade, esbarra em vários fatores que necessitam da participação social e, principalmente, dos entes federativos. É necessário que haja políticas públicas voltadas para o âmbito educacional, tendo como meta essa equidade.

A questão é que, para a tradição burguesa, que é liberal, a lei acaba por ser uma regra abstrata, que não leva em consideração os diferentes contextos, que põe todos em pé de igualdade. E, para os proletários, essa concepção sempre nos pareceu uma fantasia, visto que não é incomum vermos pobres, principalmente negros, sendo injustiçados e assassinados com o ‘respaldo da lei’, enquanto a classe hegemônica, muitas vezes, continua impune.

No fundo de cada um de nós existe a convicção de que toda lei é um arranjo cuja origem podemos não conhecer, mas que está sempre marcada por alguma astúcia, por algum favoritismo, por alguma desigualdade. No contexto escolar essa lógica se aplica na tentativa de tratar os alunos de maneira igualitária. Essa prática desconsidera as singularidades e diferenças culturais entre eles. Suas dificuldades, gostos e até mesmo ambições. Nesse sentido, essa lógica burguesa de que tratar todos de maneira igual é algo positivo, acaba potencializando ainda mais as desigualdades.

Um outro ponto a ser destacado acerca desta problemática diz respeito à relação entre educação e cultura. Segundo Vera Maria Candau (2013), não é possível conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, ou seja, uma educação que seja desvinculada completamente das questões culturais da sociedade. Segundo a autora a escola possui um caráter homogeneizador e monocultural, sendo necessário romper com esta prática e construir novas, em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça mais presente.

Uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2013, p.23).

Nesse sentido, é importante destacar que democratizar o acesso à escola não significa dizer que a escola será democrática. É necessário considerar os diversos aspectos que se apresentam na relação desse espaço com a sociedade, atentando-se para as questões econômicas, culturais, de gênero, etnia e origem social.

Os gestores educacionais têm metas a cumprir e as consequências oriundas do descumprimento dessas metas não consideram as condições sociais dos alunos. Iguala-se, portanto, os desiguais sem a devida preparação para que eles possam ter condições de aprimorarem o seu aprendizado, considerando as condições sociais em que vivem.

A busca pela eficiência e pelo bom rendimento educacional só faz sentido se estiver atrelada, também, à luta por justiça social. O debate acerca das maneiras de reduzir as desigualdades educacionais devem ser colocado como aspecto central nos espaços de elaboração e planejamento de políticas.

Quando falamos sobre desigualdades, estamos analisando um juízo de superioridade e inferioridade entre grupos, camadas ou classes sociais. Esse juízo de superioridade ou inferioridade dá origem a preconceitos, fundamenta posições de privilégio dentro da sociedade.

A escola é o espaço do aprender, do criar, do desenvolver, mas isso não depende apenas dos estudantes, mas também da maneira como nós atuaremos enquanto profissionais, de engajamento ou não, de naturalização ou não. Florestan Fernandes afirma que faz parte da realidade de um país subdesenvolvido a existência de uma infinidade de situações nas quais os educadores precisam estar munidos de uma consciência política penetrante (FERNANDES, 2019). Nesse sentido, é importante que o educador esteja consciente do seu papel na sociedade e compreenda a importância de uma educação que promova essa consciência nos seus alunos.

Fernandes nos ajuda a pensar as relações entre a formação política e o trabalho do professor. Segundo o autor, o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão e, se ele não

tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumento para diferentes tipos de manipulação (FERNANDES, 2019).

Um professor que acredita que o seu papel se resume a ensinar os conteúdos, não é capaz de tratar os seus alunos enquanto indivíduos e/ou levar em consideração as condições em que vivem, esse professor não irá desenvolver um pensamento politizado acerca da sua atuação. Essa prática acaba reforçando o discurso da meritocracia, no qual se reproduz a ideia de que o aprendizado se dá de maneira passiva. É apresentado ao aluno uma ideia de que o sucesso escolar depende do seu esforço próprio, o que é perverso, visto que a sua trajetória, as suas necessidades e dificuldades individuais não são consideradas.

Pandemia, Sociedade e Educação

Atualmente, estamos voltando de uma pandemia mundial, por conta de um vírus conhecido como COVID-19. Por causa dessa pandemia houve muitas mudanças na sociedade em geral. Em relação à convivência, tivemos que aderir a algumas restrições, como, por exemplo, a proibição de aglomerações. Acerca disso, com os decretos de manutenção do distanciamento e do isolamento social, os Sistemas de Ensino Público e Privado ‘optaram’ pelo modelo de Ensino Remoto Emergencial. De acordo com a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020).

Considerando que a educação é um instrumento importante para a divisão e a manutenção das classes sociais, de algum modo, ela interfere na formação do sujeito. Um indivíduo que não se reconhece enquanto sujeito explorado e que naturaliza as opressões sofridas e a negação dos seus direitos, não vislumbra a possibilidade de ruptura dos instrumentos que o mantém nessa condição, pois, não reconhece a existência desta condição. No livro ‘Pedagogia do Oprimido’ (1987), Paulo Freire defende uma educação crítica e transformadora, que forneça aos educandos

mecanismos para que eles sejam os agentes do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Pois, nessa condição, se reconhecerão enquanto sujeitos que fazem a história, portanto capazes de tirá-la do curso desenhado pela burguesia.

Nesse sentido, a escola é uma instituição fundamental na sociedade de classes, sendo a educação um aspecto primordial para a formação do sujeito e, conseqüentemente, para o papel que esse indivíduo assumirá na sociedade. Nesse sentido, a análise das metodologias e avaliações do ensino remoto pode vir a nos ajudar a compreender qual foi e será o impacto desse período no processo educacional dos nossos alunos e, em uma perspectiva mais ampla, na formação crítica e social desses cidadãos.

Abordando questões sobre ensino-aprendizagem, avaliação, fracasso escolar, 'erro e acerto', práticas docentes, não podemos deixar de pensar sobre a questão da experiência, considerando a visão de Walter Benjamin, em que tudo que nos transforma, tudo que nos 'toca', nos leva à reflexão e à ação é um tipo de experiência. Sendo assim, a Educação em sua arte de ser, fazer, transformar, vivenciar, sendo fontes de objetos culturais é pura experiência.

É necessário que o professor propicie um ambiente educacional integrador dos sujeitos que o protagonizam. A escola precisa ser um espaço no qual os alunos se reconheçam pertencentes e que a comunidade esteja integrada no processo de ensino-aprendizagem desde a concepção à execução diuturna na escola e fora dela. Apenas dessa forma conseguiremos dialogar de forma efetiva com os nossos alunos e com a sociedade.

Esse processo dialógico se mostra extremamente necessário para desenvolver nos alunos e na sociedade uma consciência de classe, desde que possibilite um diálogo que vá instigando o desejo de ruptura e superação desse sistema de divisão de classes. A escola das classes trabalhadoras deve encontrar meios de ir estimulando a busca por uma sociedade que rompa com o sistema capitalista e apresente uma estrutura de distribuição de renda em que não haja níveis tão alarmantes de desigualdade social. Uma sociedade em que

a educação de qualidade seja um direito e não um privilégio, assim como aponta Viana em suas reflexões sobre Marx.

O que Marx coloca é que o movimento proletário caminha em conjunto (luta, organização, consciência) e a passagem de classe em-si para classe para-si, significa que sua luta, organização e consciência deixam de ser determinadas pelo capital e passam a ser autodeterminadas. A consciência proletária, reprodutora das ideias dominantes e das relações sociais estabelecidas em contradição com sua situação de classe, com o avanço do processo de luta e organização, também avança e nesse processo se torna consciência autodeterminada. Assim, trata-se de autoconsciência e auto-organização num processo de luta e autoformação. (VIANA, 2012, p. 221-222).

Nesse sentido, entendo que a escola é um espaço político e que, como tal, precisa ser disputado. Isto é, como a escola reflete as mesmas contradições da sociedade, o projeto escolar também está em disputa e nesta luta, a classe trabalhadora precisa formar sua resistência. Essa disputa não será ganha se os estudantes dessa escola, que são majoritariamente pobres, não compreenderem que o conhecimento é uma arma e a escola é um espaço em que as classes populares lutam pela educação.

A partir disso, é possível compreender que o ensino remoto trouxe grandes mudanças para a educação brasileira, exigindo que os profissionais da educação, os alunos e os responsáveis rapidamente se adaptassem à nova realidade a fim de assegurar a continuidade dos estudos dos alunos. Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem é complexo e carece de observação e interação por parte dos educadores, engloba muito mais elementos do que apenas o ato de ensinar e de aprender. Nesse sentido, se faz fundamental analisar as práticas pedagógicas e avaliativas às quais os alunos estão sendo submetidos, para compreender como esse processo educacional está sendo realizado e de que maneira o ensino remoto pode vir acentuar ainda mais as desigualdades sociais.

Metodologia

A metodologia a ser utilizada repousa na pesquisa qualitativa por meio de conversas dialógicas com professores alfabetizadores que vivenciaram essa experiência de dar aula no período da pandemia no modelo remoto de ensino, a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes atuantes na área da Educação para compreender como funcionou o sistema de ensino nesse período de pandemia, como foram realizadas as diversas atividades: avaliações, aulas e recuperações.

A pesquisa também tem um caráter histórico e bibliográfico, citando documentos sobre a Educação e autores que abordam questões relevantes ao tema escolhido direta e indiretamente. Trazendo a reflexão de possíveis mudanças e melhorias no cenário atual (e dessa forma, no posterior também) da Educação brasileira. A pesquisa em tela tem caráter histórico e bibliográfico com as seguintes fontes:: livros, artigos, teses, dissertações e documentos.

A proposta desse projeto de pesquisa traz no seu objetivo examinar os impactos no trabalho docente da metodologia de ensino e de avaliação utilizadas no primeiro ano do ensino fundamental das escolas públicas do município de Itaguaí-RJ durante a implementação do ensino remoto a partir da pandemia do COVID-19. Ou seja, busca avaliar os impactos do ensino remoto no trabalho docente, compreender as escolhas dos profissionais da educação, especificamente os alfabetizadores, em relação às metodologias e aos processos de avaliação, identificar essas metodologias de ensino e os processos de avaliações utilizadas no ensino remoto no primeiro ano do ensino fundamental. Como se trata de uma pesquisa em andamento no nível do mestrado, o primeiro capítulo está finalizado e qualificado por banca examinador e os demais em processo de reflexão e escrita.

O primeiro capítulo abordou a história do município de Itaguaí, para entendermos como se configura a cidade, como se deu sua formação, seus monumentos, sua fundação, seu nome, as origens de sua população, entre outras questões. Uma das

principais fontes foi o livro publicado em 2010 com o título 'Coletânea nossas memórias: Itaguaí a cidade do Porto', organizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura no mandato do prefeito Carlo Busatto Junior pela carência de material de abordasse a história de Itaguaí.

A fim de compreender como acontece o processo de alfabetização e de letramento no segundo capítulo abordaremos as diversas pesquisas acerca desse tema, que é importante nessa pesquisa de dissertação. Esse trabalho acadêmico surgiu da preocupação de como aconteceu a alfabetização nesse período ímpar vivido pela nossa geração. Usaremos como base os teóricos: Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Magda Soares, Artur Gomes, Carlos Nadalim, Estevão Marques, Fernando Capovilla, entre outros. Baseado nesse capítulo, observaremos o trabalho dos docentes alfabetizadores no município de Itaguaí, em relação ao método utilizado na prática alfabetizadora, quais são as bases teóricas inspiradores dos mesmos.

No terceiro capítulo, conheceremos a história da Educação em Itaguaí desde os seus primórdios até os dias atuais. Abordaremos o sistema de ensino desse município. Além disso, serão expostas as conversas dialógicas em formato de entrevista semiestruturada com os docentes alfabetizadores e coordenadores pedagógicos funcionários das escolas públicas do município de Itaguaí. Essas conversas têm o objetivo entender como se deu o trabalho do profissional docente alfabetizador durante esse período de pandemia da Covid-19, levando em consideração as metodologias e as avaliações utilizadas.

Considerações finais

Por causa da pandemia da Covid-19 tivemos que nos adaptar às novas regras de convivência, vivendo isolados da comunidade, mantendo o uso de álcool em gel, máscaras de proteção e com precauções durante dois anos aproximadamente, além dos problemas de saúde, dos problemas emocionais, dos traumas pelas

perdas sofridas e por toda essa mudança repentina. Em relação à vida profissional, também tivemos que aprender a trabalhar a distância através da internet.

No meio desse caos, surgiu o interesse de pesquisar como aconteceu a alfabetização nesse período de pandemia da Covid-19. Dessa forma, esse trabalho acadêmico busca compreender quais foram as metodologias e avaliações utilizadas pelos docentes, de escolas públicas municipais em Itaguaí, no Ensino Remoto. Sendo este, um projeto de dissertação que serviu como um dos requisitos para a escolha no ingresso do Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc/UFRRJ), pertencente a linha 2: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais no ano de 2021.

Referências

- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04/04/2021
- BRASIL, *Portaria nº544, de 16 de junho de 2020*. Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Edição: 114, página: 62, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 04/04/2021
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CIDADES *Maravilhosas*. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.cidadesmaravilhosas.rj.gov.br/costaverde.asp>. Acesso em: 29 de junho de 2022.
- COLETÂNEAS *de nossas memórias – Itaguaí a cidade do porto*. Itaguaí. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2010. 1º edição.
- COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento Psicológico e Educação- Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais*. Trad. Fátima Murad- 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, v3, 2004.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3 Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FERNANDES, Florestan. *A formação política e o trabalho do professor*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 17ª ed. 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMEIRO, Nathália. *Depressão, ansiedade e estresse aumentam na pandemia*. FIOCRUZ, 2020. Disponível em: <<https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação formativa ou avaliação mediadora?* Disponível em: [avaliacao-formativa-ou-avaliacao-mediadora-1.pdf](#) (windows.net) . Acesso em: 03/04/2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

NÚMERO de brasileiros passando fome aumenta durante a pandemia. EBC, 2021. Disponível em: <<https://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil/2021/03/numero-de-brasileiros-passando-fome-aumentahttps://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil/2021/03/numero-de-brasileiros-passando-fome-aumenta-durante-pandemiadurante-pandemia>> . Acesso em: 05 de abril de 2021.

OLIVEIRA, Tatiana. *A violência contra crianças em tempo de pandemia*. *Carta Capital*, 2020. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/lado-a-violencia-contras-criancas-em-tempo-de-pandemia/>>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PINHEIRO, Lara. 66.868 despedidas: Brasil termina pior mês da pandemia com recorde de mortes em dois terços do país. *G1*, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/01/66868-despedidas-brasil-termina-pior-mes-da-pandemia-com-recorde-de-mortes-em-dois-tercos-do-pais.ghtml> . Acesso em: 05 de abril de 2021.

QUAIS são os municípios que fazem parte da baixada fluminense. *Vivendo Bauru*, 2022. Disponível em: <https://www.vivendobauru.com.br/quais-sao-os-municipios-que-fazem-parte-da-baixada/> . Acesso em: 29 de junho de 2022.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHUENGUE, Nathalia. Violência contra a mulher cresce durante pandemia de Covid-19. *PBMED*, 2020. Disponível em: <https://pebmed.com.br/violencia-contr-a-mulher-cresce-durante-pandemia-de-covid-19/#:~:text=Apesar%20do%20aumento%20do%20n%C3%BAmero,as%20medidas%20de%20isolamento%20social>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

VIANA, Nildo. *A Teoria das Classes Sociais em Karl Marx*. Florianópolis: Bookess, 2012.

A formação docente no Brasil: o feliz encontro de Lúcia Marques Pinheiro e Anísio Teixeira no Ministério da Educação e Cultura (anos 1950 e 1960) ¹

Andrea Sales Borges dos Reis

Introdução

A escolha do tema deste capítulo tem a sua origem no Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), especificamente durante as pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PROIC). Investiguei os sentidos e os desafios da formação docente nas modalidades de ensino presencial nos cursos de licenciatura da UFRRJ e a distância do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Nesse sentido, como foco principal, o estudo² pretendeu entender como os futuros docentes percebem esta profissão

[...] que por um lado traz na sua história a representação de um status de nobreza e de virtuosidade, mas que por outro lado, vem sendo desvalorizada ao longo do tempo. Essa desvalorização se

¹ Este capítulo é fruto da Dissertação de Mestrado 'A trajetória da intelectual Lúcia Marques Pinheiro e a formação docente no Brasil: um estudo sobre a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955-1964)', sob a orientação do Prof.^o Fernando César Ferreira Gouvêa, defendida em 2016, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

² Monografia de conclusão de curso defendida em 2012 e intitulada: 'Estudo comparativo sobre os sentidos e desafios da formação docente no ensino presencial e no ensino à distância', sob a orientação da Prof.^a Liliâne Barreira Sanchez. Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

reflete em salários defasados, salas de aula superlotadas, no desdobramento da jornada diária de trabalho do professor, dentre outras situações complicadas que ameaçam o investimento nessa carreira. (REIS, 2012, p.1)

A História da Educação sempre representou para mim um campo instigante, configurando-se impulsionador do desejo em desvelar a sua trajetória, bem como dos personagens que a compõem. Durante os estudos e elaboração do trabalho monográfico, deparei-me com um texto de Saviani (2008, p. 3) que reflete bem o meu pensamento e justifica a minha vontade de enveredar por estes caminhos:

[...] é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano.

Senti-me feliz ao receber da banca avaliadora do trabalho monográfico recomendações para permanecer no campo da historiografia da educação brasileira e, logo após, sendo convidada a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas da História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, das Instituições Educativas e dos Movimentos Sociais (GEPHUR)³.

A fim de fundamentar a contextualização histórica do referido trabalho monográfico, apoiei-me nos seguintes teóricos: Azevedo (1976); Belloni (1998); Nóvoa (1991) e Saviani (2008). Foi através destes estudos que identifiquei a atuação do intelectual Anísio Spínola Teixeira (1900-1971)⁴. Ele esteve à frente das Instituições de maior relevância para a educação no país: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES- 1951 a

³ Coordenado pela Prof^a Célia Otranto (UFRRJ).

⁴ Doravante, Anísio Teixeira.

1964) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP – 1952 a 1964). Ambas alojadas no Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Teixeira era influenciado pela filosofia educacional – o experimentalismo⁵ de Dewey⁶. Assumiu a direção do INEP, após trágica morte de acidente aéreo de Murilo Braga, diretor do órgão, dinamizando suas funções no âmbito do magistério nacional, criando em 1955 o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e, no interior do mesmo, a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM).

Entre os anos 1955-1964 o INEP/CBPE/DAM articulou uma parceria com a prefeitura do Distrito Federal (atualmente, município do Rio de Janeiro) e a Escola Guatemala passou a se constituir como órgão de experimentação para o aperfeiçoamento do magistério. Eram oferecidos cursos que tinham como objetivo principal proporcionar aos professores acesso às novas metodologias de ensino, bem como favorecer a prática docente pautada em estudos científicos realizados no âmbito das Ciências Sociais. A responsável pela organização dos cursos foi a professora

⁵ O pensamento filosófico de John Dewey é um dos responsáveis pelo desencadeamento na educação do movimento de renovação das ideias e das práticas pedagógicas conhecido como Escola Nova. Encontrando seu apogeu na primeira metade do século XX, a Escola Nova foi responsável por uma significativa mudança na chamada educação tradicional, que por sua vez era muito rigorosa, disciplinar e centrada no universo conceitual dos conhecimentos, que eram concebidos fora de qualquer finalidade utilitária. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf> Acesso em 04 fev 2015.

⁶ Dewey teve uma longa trajetória de vida, faleceu em 1952. Ao longo de uma existência de 92 anos produziu inúmeros trabalhos acadêmicos. Destaca-se, entre as muitas obras, 'Democracia e Educação', de 1916, texto de grande importância para o pensamento pedagógico deweyano. Já para a noção de pensamento reflexivo, é de fundamental importância o livro 'Como Pensamos', publicado por Dewey em 1933. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf> Acesso em 04 fev 2015.

Lúcia Marques Pinheiro⁷. Tal fato instigou-me a investigar quem foi esta intelectual.

Pensando a continuidade da pesquisa iniciada em meu referido trabalho monográfico, percebi que não havia, ainda, a devida exploração historiográfica na educação brasileira quanto ao papel de Lúcia Marques Pinheiro no âmbito da formação de professores no Brasil. Nesse sentido, busco investigar a sua trajetória frente à Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), divisão que compunha a estrutura do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE, órgão do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP no recorte de tempo de 1955 a 1964.

Nesse contexto, cabe investigar: qual o legado desta intelectual? De que forma se deu sua atuação frente aos cursos para professores com o objetivo de disseminação da prática pedagógica experimentalista? Trata-se de investigar as suas concepções pedagógicas e a sua gestão à frente de tão significativas instituições para a formação de professores do Brasil, em específico no âmbito do Ministério da Educação nos anos 1950 e 1960, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

A metodologia de cunho qualitativo com os aportes da História Cultural e da História Política presidirá esta investigação de caráter bibliográfico e documental. Tratar-se-á de estudar os impressos, livros, periódicos, teses, dissertações e arquivos de documentação sobre o MEC/INEP/CBPE existentes no Arquivo Anísio Teixeira do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)/Fundação Getúlio Vargas (FGV), as publicações do INEP/Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), incluídas a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e o Boletim do CBPE, bem como arquivo remanescente do CBPE, que se encontra no *campus* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialmente, os

⁷ Doravante, Lúcia Pinheiro.

arquivos pessoais de Lúcia Pinheiro que se encontram na Associação Brasileira de Educação (ABE).

Para melhor compreensão dos fatos ocorridos ao longo do tempo, sobretudo tentando cruzar informações obtidas através de publicações em periódicos; da pesquisa documental; da leitura de livros e dos trabalhos que contextualizam as ações do INEP, seus atores e suas intervenções na educação brasileira no período em tela.

O início de um longo caminho

O foco deste trabalho é a atuação da professora Lúcia Pinheiro entre os anos 1955 a 1964 no âmbito do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Entretanto, desejamos percorrer os caminhos que remontam há alguns momentos históricos vivenciados por ela. Não é intenção nossa recontar a História, em seus mínimos detalhes, mas situar o leitor a partir do período em que emergiram as suas experiências enquanto estudante do Curso de Formação de Professoras Primárias⁸; seguido, após aprovação em concurso público, de sua inserção como Técnica de Educação do INEP. Momentos esses de construção identitária, portanto, influente em suas opiniões e tomada de decisões frente aos desafios encontrados enquanto diretora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) do CBPE.

Depreende-se que a construção identitária se dá através dos processos individuais e coletivos. Nesse sentido, as experiências e interações socialmente vivenciadas quer sejam no grupo de convívio familiar ou num “grupo externo” do qual o indivíduo deseja se integrar, corroboram para esta construção e socialização real, possibilitando de acordo com as suas subjetividades, a interiorização de “valores, normas, disposições que o torna um ser socialmente identificável” (DUBAR, 1997, p.97)

No artigo ‘A construção social e histórica da profissão docente’, Xavier (2014, p. 833) ressalta, ainda em Dubar, que

⁸ O ensino primário abrangia a faixa etária, aproximadamente, dos 7 aos 12 anos.

[...] todas as identidades são construções históricas – sociais e de linguagem – e, como tal, são acompanhadas por racionalizações e reinterpretções que às vezes se fazem passar por essências intemporais. Mesmo considerando que a formação da identidade constitui essencialmente um problema de geração, ele alerta que cada geração a constrói com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar. Essa construção identitária adquire uma importância particular nos campos do trabalho, do emprego e da formação, nos quais os indivíduos buscam conquistar o reconhecimento de sua competência profissional, ao mesmo tempo em que participam na atribuição dos status sociais a seus pares.

É importante destacar que Lúcia Pinheiro conviveu acadêmica e profissionalmente com Anísio Teixeira. E, com base nas palavras de Dubar, citado por Xavier (2014), é possível vislumbrar que seu *modus operandi* enquanto diretora da DAM, se manifesta nos indícios de que esses encontros se tornaram o fio condutor do desejo, motivação e engajamento no campo da Educação; do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas; e da elaboração de seu ‘espírito científico’, ou seja, da construção da sua identidade profissional. Pretendemos neste capítulo contextualizar as informações biográficas, acadêmicas e profissionais de Lúcia Pinheiro, atravessados, frequentemente, pelos passos de Anísio Teixeira bem como, pelo encadeamento da historiografia brasileira nos campos político e econômico.

Neste sentido, no dizer de Certeau (1994, p. 65), a “operação historiográfica” a ser realizada não será simples. Buscaremos imbricação do contexto histórico, político e educacional com a trajetória acadêmica e profissional de Lúcia Pinheiro por entendermos que são aspectos que estão em diálogo e, portanto, não podem ser interditados na construção de um trabalho que tem na trajetória de uma intelectual a sua motivação. Para além disto, ocorrerá a tentativa de revelar que a intelectual, no que tange à

formação de professores, foi uma das principais colaboradoras de Anísio Teixeira no INEP e no CBPE. Desta forma, este 'feliz' encontro será trabalhado na mesma perspectiva historiográfica.

Formação acadêmica e o encontro com Anísio Teixeira

Lúcia Marques Pinheiro, filha do bancário Antônio Marques Pinheiro e de Alice Gouvêa Marques Pinheiro, nasceu em agosto de 1916. Formou-se professora primária em 1936 no Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal⁹ (UDF). A edição 301, p. 23 do *Jornal do Brasil* de 19 de dezembro de 1936, anunciou que formar-se-iam no dia seguinte, ao lado de Lúcia Pinheiro, outras 75 moças. De acordo com o texto informativo, a cerimônia aconteceria "no próprio Instituto de Educação instalado no suntuoso edifício em estilo colonial da Rua Mariz e Barros, onde se realizará, também no mesmo dia, o baile com que as professoras comemoram o feliz término de sua preparação escolar". Além de outros, o professor Lourenço Filho foi homenageado.

O fragmento de texto retirado do *Jornal do Brasil* parece ter voz em anunciar o quão notável era formar-se professora naquele tempo histórico; apresenta a relevância da formação docente nos anos de 1936 e nos instiga a investigar e contextualizar os acontecimentos que circundavam essa formação.

Em consulta ao acervo do CPDOC/FGV, encontramos o artigo escrito em 1937 por Lourenço Filho: *Formação do professorado primário*¹⁰, que nos auxilia no entendimento sobre as circunstâncias em que se deu a formação docente da intelectual investigada neste

⁹ Universidade do Distrito Federal (UDF): criada em abril de 1935, pelo decreto municipal n° 5.513. Composta de cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia, e Instituto de Artes. O principal objetivo da nova universidade era encorajar a pesquisa científica, literária e artística e "propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular". Na verdade, a UDF pretendia não apenas produzir profissionais, mas formar "os quadros intelectuais do país"

¹⁰ CPDOC/FGV - LF pi LOURENÇO 1937.03.00

trabalho. Segundo Lourenço Filho (1937, p. 6), uma das maiores preocupações do ensino, na Escola de Educação seria

[...] a de dar aos futuros mestres a conveniente atitude de tê-los como permanentes, por toda a vida. O curso regular comporta matérias fundamentais, matérias de estrita aplicação profissional e matérias de cunho intermediário. E não surpreenderá verificar-se o interesse e o empenho dos cursos na formação de uma apurada cultura estética, pelo estudo e pratica das belas artes. valores, as crenças, os códigos comportamentais e a maneira como homens e mulheres organizavam e davam sentido à realidade à que viviam.

Lúcia Pinheiro foi designada para atuar como professora primária na Escola Pernambuco em março de 1939¹¹. O Diário Oficial da União – D.O.U. de junho de 1939, relata sua matrícula no Curso de Letras Neolatinas. Em outubro do mesmo ano, esteve inscrita no Curso de Literatura Infantil, sob a direção da professora Cecília Meireles. O ano de 1941 ficou marcado por sua aprovação, em primeiro lugar no Concurso de Técnico de Educação. Esse concurso foi constituído por seis fases em seu processo seletivo, a saber: aprovação de inscrição; prova de sanidade e de capacidade física; análise de monografia; prova escrita de seleção do concurso – pelo Instituto de Educação; prova de habilitação de defesa oral da monografia e prova escrita de habilitação – pelo INEP. Em 25 de agosto de 1941, o Diário Oficial da União trouxe a seguinte notícia: “Para conhecimento dos interessados, que é a seguinte a classificação dos candidatos, de acordo com o art. 17 das Instruções Especiais do referido concurso” (D.O.U. 1941, p.52). O nome de Lúcia Pinheiro consta em terceiro lugar, porém, a intelectual foi a primeira colocada dos candidatos do Distrito Federal. Após a aprovação e designação como Técnico de Educação do INEP, percebe-se uma intensa movimentação das funções da intelectual

¹¹ Atualmente, a escola está situada na Rua Conde de Azambuja, 579 - Maria da Graça, Rio de Janeiro - RJ

no MES¹², o que nos remete à justificativa deste trabalho: que a professora Lúcia Pinheiro atuou substancialmente para a renovação do sistema educacional brasileiro, e necessita, assim como outros educadores, ter sua trajetória investigada.

A sua trajetória acadêmica não cessou com a chegada ao INEP, ao contrário, buscou aprofundar-se cada vez mais nos estudos. Ao vasculhar os Diários Oficiais, e realizar o cruzamento das informações contidas em seu currículo vitae¹³, tomamos ciência de que ela foi discente dos cursos da Universidade do Brasil, Faculdade Nacional de Filosofia.

Apesar de não estarem especificadas as datas nas fontes a que tivemos acesso, consideramos essencial a este trabalho relacionar as outras formações que Lúcia Pinheiro se dedicou. Essas experiências acadêmicas se realizaram fora do Brasil e nos chamam a atenção por demonstrarem que ela transitava entre cursos para a administração escolar bem como para cursos voltados para a psicologia educacional, a saber: Na Universidade de Califórnia – Los Angeles, Curso de pós-graduação (Mestrado); Pesquisa em Administração Escolar; Pesquisa em Educação Primária; Supervisão no Ensino Primário e Médio; Educação comparada. Na Universidade de Paris – Sorbone, Curso de Psicologia Escolar; Curso de Epistemologia Genética (Jean Piaget); Curso de Doutorado (Jean Piaget); Curso de Reeducação da Palavra.

No que diz respeito à atuação profissional, Lúcia Pinheiro acumulou funções em diferentes instituições. Além de técnica em Educação pelo INEP, atuou, a partir de 1944, como técnica em

¹² No MES (Ministério da Educação e Saúde) foi Chefe do Setor de Estudos do Departamento Nacional de Educação; Coordenadora dos Cursos no INEP; Assessora do Diretor do INEP; Diretora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (incluindo funções de pesquisa); Organização, supervisão e aperfeiçoamento de pessoal da Escola Experimental Guatemala; Assessora do Grupo Tarefa (Coordenadoria de Pesquisas Educacional) do INEP; Coordenadora de Estudos e Pesquisas do CBPE do INEP. Ver Currículo Vitae – Associação Brasileira de Educação – ABE.

¹³ Fontes disponíveis na Pasta 1 do Acervo Pessoal de Lúcia Marques Pinheiro, na ABE.

Assuntos Educacionais na qualidade de Chefe do Setor de Controle da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento no Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP¹⁴. Em 1945, Lúcia Pinheiro galgou a função de assistente de seleção da Banca Examinadora da prova de habilitação para extranumerário¹⁵, no DASP.

Com o fim do Estado Novo (1937-1945) e a reabertura do processo democrático, o intelectual Anísio Teixeira aceitou o convite do então governador da Bahia, Otávio Mangabeira, para assumir o cargo de Secretário da Educação.

O aceite deste convite representava também à volta ao *locus* onde se originou a sua escolha pelo campo educacional – a Bahia. Saviani (2011, p.220) aponta que Teixeira encontrava-se frente à “possibilidade real e segura de acumular riquezas em confronto com a alternativa de abraçar um ideal prene em incertezas”. Mais uma vez, optou pela educação. Em 1951 retornou ao Rio de Janeiro, assumindo, no governo federal, o cargo de secretário geral da CAPES.

Exatamente em 1952, Teixeira assumiu a direção do INEP e foi o início da consecução de projetos e pesquisas com Lucia Pinheiro

¹⁴ Verbetes: DASP – DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DO SERVIÇO PÚBLICO. A criação do DASP baseou-se em mandamento expresso da Constituição de 1937, e a primeira fundamentação da necessidade de sua existência foi tornada pública concomitantemente com o texto da própria Constituição [...] De sua criação até outubro de 1945, a organização inicial do DASP passou por várias modificações, algumas de forma, outras de fundo, sempre no sentido de seu fortalecimento. Após a queda de Vargas em 29 de outubro de 1945, porém, a situação do DASP se deteriorou rapidamente, culminando com a reforma introduzida em dezembro do mesmo ano. Nessa ocasião comprimiu-se sua estrutura organizacional e deixou o DASP de ser um órgão normativo e fiscalizador, bem como de atuar na área de administração de material, para ser um órgão exclusivamente assessor, exceto no que se referisse à seleção e ao aperfeiçoamento de pessoal, setor em que continuou com funções executivas. Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>> Acesso em 17 out 2015.

¹⁵ Eram cargos com Função Gratificada, ou seja, não eram funcionários públicos efetivos (estatutários).

que, à época era também Bacharel e Licenciada em Filosofia pela Universidade do Brasil. A parceria se tornou mais efetiva com a criação do CBPE em 1955 e, conseqüentemente, como citado, da posição de Lúcia Pinheiro à frente da DAM.

No campo político, o período segue marcado pela Guerra Fria. Observou-se no Ocidente a polarização e intensa campanha “contra qualquer tipo de regime político que lembrasse os fascismos europeus. Ao mesmo tempo, este neoliberalismo correspondia à consolidação da preponderância norte-americana no interior do bloco capitalista e sua ofensiva sobre o mercado mundial” (MENDONÇA, 1986, p.46).

O plano desenvolvimentista de Juscelino Kubistchek (1956-1961) sugeria condições para transformações rápidas, com o lema “50 anos em 5”. Desta forma, “operou-se uma ruptura quase total com a orientação da política econômica anterior, e isto em dois níveis: na redefinição do novo setor industrial a ser privilegiado pelo Estado e no estabelecimento das novas estratégias para o financiamento da industrialização brasileira” (id, 53).

No plano educacional, observou-se o esforço para a formação de mão de obra qualificada essencialmente para superar o subdesenvolvimento, assim como uma forma de “manter e controlar a formação de empregados qualificados que se destinariam às inúmeras vagas abertas nos setores da produção industrial, sobretudo nas indústrias de base” (LIMA, 2008, p. 43).

Em 1961, Lúcia Pinheiro foi designada pelo Ministério das Relações Exteriores para integrar, na qualidade de Conselheiro de Assuntos Educacionais, a delegação brasileira e a convite, bem como patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) a participar, do programa de Missões de Estudo sobre Planejamento Educacional. Segundo a carta enviada por Anísio Teixeira ao Ministro da Educação, o programa teria a duração de 4 meses, na Espanha Itália, Suíça e França. Na referida carta, Anísio reiterou junto ao Ministro a necessidade de enviar Lúcia Pinheiro na referida Missão. A Técnica de Educação do INEP recebeu então a autorização para

[...] ausentar-se do país, pelo prazo de quatro meses, a partir de 1º de dezembro do corrente ano, a fim de que possa aceitar a designação feita pelo Ministério das Relações Exteriores para integrar, na qualidade de Conselheiro de Assuntos Educacionais a delegação brasileira que .participará, a convite da UNESCO, do Programa de Missões de Estudos sobre planejamento Educacional, esclarecendo que os estudos programados se realizarão na Espanha, Itália, Suíça e França (DOU, 1961, p. 16).

Em 03 de dezembro de 1961, Pinheiro escreveu a Teixeira mencionando que chegara bem ao continente europeu. Relatou suas observações sobre o documento principal da Conferência, a saber: “Planeamiento integral de la educación em realación com el planeamiento econômico e social” que, segundo Pinheiro, tratava da criação em cada país, de um órgão encarregado por um “planejamento integral”. Como podemos observar, Lúcia Pinheiro esteve envolvida tanto em viagens de estudos, quanto como representante do INEP no exterior.

A Coordenação de Cursos do INEP: inspiração para Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério?

O relatório sobre o Programa de Aperfeiçoamento de Pessoal¹⁶, realizado pelo INEP, que corresponde aos anos 1947 a 1958, assinado por Lúcia Pinheiro, revela que o Programa criado se dividiu em três fases, sendo a primeira fase a partir de 1947 onde se percebeu a necessidade do mesmo devido à procura de professores e especialistas que desejavam orientações para os problemas educacionais enfrentados, cotidianamente. Além, de atuar na formação de profissionais, uma vez que “os Estados geralmente ainda não dispunham de corpos de orientadores ou administradores qualificados” (AT t 52.06.04, p.1), A intelectual coordenou os seguintes cursos:

¹⁶ Relatório dos trabalhos realizados pela Coordenação dos Cursos do INEP 1956-1960. Presentes no documento AT t 52.06.04 do CPDOC/FGV.

Direção e Inspeção do Ensino Primário: que abrigavam as disciplinas de Administração escolar; Organização escolar; Biologia educacional; Psicologia educacional; Metodologia do Ensino primário; Metodologia de leitura, linguagem e literatura infantil, Metodologia da Matemática, Metodologia de Geografia e História, Metodologia de conhecimentos gerais; Metodologia de Ensino de desenho; Instituições complementares da escola; Estatística aplicada à educação.

Provas e Medidas Educacionais: que abrigavam as disciplinas de Psicologia educacional; Estatística e medidas; prova e medidas; Metodologia da leitura, linguagem e literatura infantil; Metodologia da Matemática; Metodologia da Geografia e História; Metodologia de conhecimentos gerais; Metodologia de desenho; Organização escolar.

Administração e Chefia de Serviços Educacionais: que compreendeu as disciplinas de Administração Escolar; Organização escolar; Psicologia Educacional; Estatística Educacional; Provas e Medidas; Higiene e educação sanitária e Instituições complementares da escola.

A duração dos cursos variava entre 9 a 12 meses, que se dividia em dois períodos letivos. Os cursos passavam por mudanças curriculares à medida que novas demandas surgiam. Eram oferecidas bolsas de estudos. Esses bolsistas assumiam o compromisso de regressar ao seu estado de origem e prestar serviço pelo prazo de dois anos.

A maior dificuldade encontrada na implementação do programa foi o fato de que “não dispunha o INEP de instituições onde se pudessem realizar estágios, nem tinha articulação com o sistema público de educação ou escolas particulares do Distrito Federal, encarregando-se – por exclusivo esforço próprio – de todo o programa de aperfeiçoamento planejado” (AT t 52.06.04, p. 4). Foi somente a partir de 1955 que o INEP passou a contar com a parceria da Prefeitura do Distrito Federal, via o convênio que transformou a Escola Guatemala na Escola Experimental (e demonstração) do INEP.

Outra dificuldade relatada foi a falta de estrutura institucional nos estados que recebiam seus egressos. Como afirma Pinheiro, “um grupo apreciável não foi aproveitado nas funções para as quais se preparara, por não existirem os serviços correspondentes em seus Estados, nem terem sido criados, ao voltarem os bolsistas” (AT t 52.06.04, p.1).

O início da segunda fase se deu com chegada de Anísio Teixeira ao INEP. Como vimos, foi através de Teixeira que o INEP se transformou na “rede interdependente” (GOUVÊA, 2012). Sobre essa transformação, Pinheiro assinala que a Coordenação dos Cursos do INEP

[...] Baseou-se essa nova experiência na concepção de que a forma mais eficiente de treino de pessoal é a que se realiza por estágios em serviço, uma vez que oferece oportunidade de ver os problemas reais da profissão, em toda sua complexidade, e as maneiras de solucioná-las mais ou menos satisfatoriamente. (AT t 52.06.04, p.8).

Apesar de Lúcia Pinheiro assinar o relatório pelo período de 1947-1958, ela aponta que foi em 1954 que assumiu a Coordenação dos Cursos do INEP, tomando como eixo, a terceira fase na cronologia por ela estabelecida. Percebe-se no relatório que, a partir desse momento, a professora e técnica em educação do INEP, passa a não mais realizar uma análise descritiva do programa, mas traz pontos importantes que nos remetem a um plano de ação mais contundente, ou seja, apresenta estratégias de articulação entre a teoria e a prática, ressaltando ainda que o programa “deveria assistir, da maneira mais eficiente que nos fosse possível, o esforço dos Estados no sentido de melhoria da educação primária, através do aperfeiçoamento de pessoal”. (id, p. 10)

Lúcia Pinheiro segue afirmando que

(...) Julgamos que, se pudesse o INEP cumprir esse programa e, em consequência, dispusessem os Estados de administradores capazes, servidos por pessoal habilitado para estudar os problemas de seu ensino primário, de um corpo de especialistas em ensino primário e

de orientadores que se encarregassem do aperfeiçoamento de pessoal, de Escolas de Demonstração que permitissem estágios bem orientados e com currículos o mais possível enriquecidos, teríamos auxiliado o trabalho dos Estados, contribuindo para que venham a ter condições e disponibilidade de pessoal para um esforço e melhoria do ensino elementar (id, p. 10).

A seguir, fragmentos do relatório apresentam algumas estratégias.

(...) Para completar esse programa, alargando-o, seria aconselhável a realização de cursos de aperfeiçoamento nos Estados, por equipes de professores enviados de centros maiores, ou do próprio local, com aperfeiçoamento prévio nos cursos do INEP; No cumprimento desses objetivos, dois grupos importantes de profissionais a aperfeiçoar seriam os de administradores escolares e especialistas em educação, pois a eles cabe a responsabilidade das medidas administrativas e dos estudos necessários a criar condições gerais favoráveis ao trabalho das escolas; Outro grupo com maior significação seria o constituído por professores de Escolas Normais, de cursos de aperfeiçoamento e orientadores, que atuariam nos próprios Estados, multiplicando o trabalho realizado por este Instituto; Dependendo da melhoria da Escolas Normais essencialmente do aperfeiçoamento nas Escolas de Aplicação, outro grupo importante de professores, a serem visados no programa do INEP, seria o de diretores e professores primários de classe para Escolas de Aplicação, e Escolas de Demonstração para professores em estágio de aperfeiçoamento; Incluiria ainda, esse programa de melhoria das Escolas de Aplicação a necessidade de se prepararem professores primários para enriquecer os currículos dessas escolas, a fim de que os professores em formação ou em estágio de aperfeiçoamento possam ter a oportunidade de observar um trabalho satisfatório de ensino primário; Além disso, deveria o INEP, na medida de suas possibilidades, beneficiar um maior número de professores primários através dos cursos nos Estados e oferecer possibilidades de especializações como educação pré-escolar e ensino emendativo, para as quais não há oportunidade na maioria dos Estados.

Entendemos que essas estratégias, em suma, configuram a gênese da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério. Nos relatórios mencionados, observamos ainda que tanto as ações propostas pela DAM, quanto os Cursos de Aperfeiçoamento de Pessoal, elaborados pela Coordenação dos Cursos do INEP, se complementam. Durante o período em tela, o INEP qualificou 447 profissionais.

Atuação de Lúcia Pinheiro na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM/CBPE)

A Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério tinha por objetivo “organizar uma escola primária que pudesse trazer maior esclarecimento à educação primária em nosso País, firmando dois pontos: o ensino em si e a preparação de pessoal qualificado para ensinar” (ATt 52.06.04).

Na tentativa de elucidar as estratégias adotadas por Lucia Pinheiro enquanto Diretora da DAM buscou-se coletar o máximo de informações sobre a intelectual bem como, sobre a DAM. Num primeiro momento, elencamos como fonte principal para elaboração deste capítulo, os documentos pessoais de Lúcia Pinheiro que se encontram disponíveis na ABE. Ao digitalizar toda a documentação, tivemos a oportunidade de esmiuçar, e verificar que em sua maioria se tratavam de relatórios de pesquisas realizadas.

Foi durante as visitas ao sítio do CPDOC/FGV, e longa procura nos mais de seis mil arquivos de Anísio Teixeira, que encontramos os Relatórios da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, assinados por Lúcia Pinheiro. São dois relatórios. Um deles mais abrangente tem como ponto de partida o ano de 1956 e se estende até 1960. Com 52 páginas, dimensiona o quão importante foi esse esforço coletivo para o aperfeiçoamento do magistério, bem como para a renovação do ensino, como almejavam os Pioneiros da Educação Nova. Já o segundo relatório, resumidamente em oito páginas, contempla as ações da DAM durante o ano de 1963.

Através da pesquisa nos documentos, pudemos apreender que Lúcia Pinheiro buscou sistematizar as ações da DAM a fim de que pudessem em consonância com seus estudos e observações, realizados ora no Brasil ou no exterior, implementar um moderno programa de aperfeiçoamento com ampla abrangência, conforme detalharemos adiante. Esse pensamento está consolidado nas palavras mencionadas pela professora como a realização do sonho de um pouco mais que meia dúzia de professores ali representados

[...] Queriam uma coisa só e a perseguiram há muito tempo, a bem dizer todos os dias durante anos. Talvez a buscassem desde quando se decidiram por essa grande aventura que é ser professor de criança, talvez antes. Quem sabe? Mas o sonho como é natural estava amadurecendo devagar, eles iam ampliando a própria experiência. Haviam marchado sempre em ritmo de seu tempo e do avanço educacional aqui dentro e lá fora, no estrangeiro, visitando outros países estagiando em escolas norte americanas, italianas, francesas, alemães. Viam tudo de perto, comparavam, criticavam para chegar a conclusões válidas para a criança e a situação brasileiras. (AT t 52.06.04)

E, com propósito de estimular a fomentação de uma nova cultura pedagógica, por meio da formação do professor e de estudos que visavam à reformulação dos métodos de ensino, foram criadas, como primeira estratégia do CBPE, as escolas experimentais. Nosso estudo se desdobrará sobre a escola referência no desenvolvimento e aplicação dessas estratégias: a Escola Guatemala¹⁷.

Vinculada ao INEP/CBPE/DAM, por uma parceria entre a prefeitura do Distrito Federal (atualmente, Rio de Janeiro), a Escola Guatemala passou a se constituir como órgão de experimentação para o aperfeiçoamento do magistério. Eram realizados cursos com o objetivo de proporcionar aos professores o acesso às novas metodologias de ensino, bem como favorecer a prática docente

¹⁷ Situada à Praça Aguirre Cerda, 55, Bairro de Fátima, Rio de Janeiro.

pautada em estudos científicos realizados no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Tratava de estimular o 'espírito científico' no âmbito do magistério. Cabe ressaltar que o catálogo de cursos que a DAM oferecia contemplava professores, administradores, orientadores educacionais e especialistas em educação.

Os cursistas recebiam bolsas de estudo, pois eram oriundos de outros estados da federação, e, após realizarem o curso, deveriam voltar e colocar em prática o aprendizado, disseminando-o na sua rede escolar de origem.

Como segunda estratégia de ação, a DAM estabeleceu uma política de publicações de livros que permitiam apoio para os professores já que sua temática era voltada para a formação de professores, abordando orientações pedagógicas e práticas de ensino. Lúcia Pinheiro foi autora de alguns desses livros¹⁸.

Outra importante contribuição foi a reedição, em parceria do INEP/CBPE/DAM e com a CALDEME, dos Guias de Ensino de 1934 e 1935, período em que Anísio Teixeira foi Diretor de Instrução do Distrito Federal.

Outro ponto relevante foi a inauguração da Escola Guatemala em meados dos anos 1954. A partir de 18 de abril de 1955, através de um convênio com a Prefeitura do Distrito Federal, passou a se constituir como Centro de Experimentação do INEP. A cada ano, de acordo com as demandas e avaliação sobre o trabalho ali desenvolvido, adaptavam-se os horários de funcionamento. Desta forma, nos cinco primeiros anos, a escola funcionou da seguinte maneira:

(...) Para os alunos: turno único de seis horas diárias (9h às 15h) com almoço na própria escola; Para os professores: mais duas horas diárias

¹⁸ Ensinando a Matemática a Crianças – Guia para o professor do 1º ano primário – (supervisão), CBPE – INEP, 1967; Ensinando a Matemática a Crianças – Guia para o professor do 2º ano primário – (supervisão), CBPE – INEP, 1967; Método misto para o ensino da leitura e da escrita (coautoria), Companhia Editora Nacional, 1968. Prática na Formação e no Aperfeiçoamento do Professor Primário (coautoria) – Companhia Editora Nacional, 1969; Minha Abelhinha (coautoria) Companhia Editora Nacional, 1969.

(8h às 9h e 15 às 16h) para estudos de problemas relacionados com o trabalho escolar e para orientação. [...] Em 1958, para os alunos: das 7h e 30min às 12h e de 14hh às 16h e 30min. Foi suspenso o almoço na Escola em 1958, por haver a Prefeitura reduzido a cota de sua contribuição, passando a almoçar na Escola apenas os alunos que necessitavam desse auxílio, por condição econômica, por morarem distantes ou por condição de trabalho da progenitora. (p. 11)

Como justificativa para a variação dos horários de entrada e saída dos alunos, Lúcia Pinheiro assinala que

(...) foi sempre determinada pela observação das desvantagens apresentadas pela organização adotada a cada ano. Assim as aulas deixaram de iniciar-se às 9h horas, passando a principiar às 7h e 30min, porque se verificou que as crianças permaneciam na praça fronteira à Escola desde às 7, e, às 9 horas, já se achavam cansadas e necessitando alimentar-se [...] na adoção de novos horários foram sempre ouvidos os professores. (p. 13)

De acordo com Lima (2008), cerca de oitocentos alunos frequentavam a instituição, que distribuídos por turmas de acordo com a faixa etária, com no máximo 35 alunos, compunham turmas de alfabetização, de 2^a, 3^a, 4^a e 5^a séries.

A intencionalidade das ações da DAM na Escola era a de romper com a metodologia de ensino tradicional. Para tanto, uma das propostas de trabalho era o Método de Projetos. Fundamentado no Pragmatismo de Dewey, difundido no Brasil por Anísio Teixeira, este método tinha por característica aguçar a curiosidade dos alunos através de uma situação problema; despertar no aluno a vontade em solucioná-la, através da intenção e propósito; realização em ambiente natural, provocando no aluno a sensação de sentido da aprendizagem.

Faziam parte do catálogo de projetos realizados “o Banco do Estudante, a Lojinha de Doces, Papelaria Mirim, Correio Escolar, Jornal Quetzal” (LIMA, 2008, p.91). Para Macedo (2007, p.28), a proposta “buscava privilegiar a criação de práticas mais dinâmicas

e com maior valor educativo e social, além de dispor ao progresso de um tipo de aprendizagem que levasse o aluno a desenvolver hábitos de estudo, pesquisa e leitura”.

Trabalhar com o “método de projetos” possibilitou a integração entre os alunos da escola, que iniciavam o trabalho junto à classe, e que ao final incorporavam a outros projetos (de outras classes), construindo coletivamente um trabalho amplo e único. Um exemplo dessa construção foi a organização de uma biblioteca, “compreendendo a construção de estante, de fichário, obtenção de livros organização de fichas de consulta e empréstimo, de capa para os livros, marcadores, etiquetagem de livros e etc” (AT t 52.06.04, p.8).

No tocante ao quadro efetivo da Escola, de acordo com LIMA (2008, p. 87), a DAM encontrou desafios já que algumas professoras lotadas na mesma, não se adaptaram à nova metodologia e ainda segundo a pesquisadora, era imprescindível que estivessem dispostas a participar desta experiência inovadora.

Macedo (2007, p. 32), assinala que a resistência dos professores ao programa ocorreu, principalmente, por se sentirem receosos e ambivalentes em relação às orientações do INEP. Cabe ressaltar que os professores eram oriundos do Instituto de Educação, e pertenciam à rede municipal de ensino, e ao serem incorporados ao programa desenvolvido na Escola Guatemala, passavam à condição de bolsistas do INEP, concomitantemente. De certo que esse seria um entre muitos desafios a serem transpostos por Lúcia Pinheiro e sua equipe.

Entre 1955 e 1960 a Escola Guatemala, assumindo sua condição de Escola de Demonstração do INEP, recebera, aproximadamente, mil e trezentos visitantes desejosos de conhecer esse projeto ambicioso. Durante os anos que seguiram participaram como palestrantes, Dona Juraci Silveira, ex-diretora da Escola Experimental México, que orientou os professores sobre como se aplicava o Método de Projetos.

Cabe ressaltar que nos anos iniciais do experimento, cada professor “de classe” dispunha de um orientador. Em 1957,

Pinheiro se encarregou, pessoalmente, da orientação geral. Ela relata que na “primeira quinzena foram eles deixados inteiramente sem auxílio dos orientadores, verificando-se que nem todos ainda estavam seguros no desenvolvimento das atividades de classe em toda a sua amplitude” (AT t 52.06.04, p. 16)

A principal dificuldade que estava posta por volta de 1957, era justamente, porque alguns professores não perceberam que pela concepção do ‘método de projeto’ seria necessário que o aprendiz desejasse assimilar o conteúdo, ou seja, a intenção do aluno era condição *sine qua non* para que o experimento tivesse êxito. Como estratégias para a resolução desse problema, a equipe optou pela realização de discussões sobre os projetos e programas, recorrendo aos fundamentos psicológicos e filosóficos; procurou sugerir uma variedade de projetos possíveis, valorizando-os de acordo com seu grau de dificuldade e conveniência para determinadas turmas.

Paralelamente às aulas, ocorreram seminários e encontros para a discussão do andamento do processo de ensino aprendizagem, os professores participavam de um programa de aperfeiçoamento que abrangia: 1956 – Música para a Escola primária, Recreação e Jogos, Psicologia da Infância, alguns problemas do Ensino das Ciências na Escola Primária, Artes Industriais na Escola Elementar; 1957 – Ensino da Matemática, Psicologia da Infância; 1958 – Ensino da Matemática, Ensino da Linguagem; 1959 – Geografia do Brasil e Distrito Federal, Português.

O Relatório não menciona se a partir de 1960 o programa de aperfeiçoamento (paralelo) foi descontinuado. Entretanto, ressalta que a tarefa de orientação dos professores e “controle do trabalho executado” procurou, a partir desse ano, a ser planejada de acordo com a necessidade dos professores em “participar pessoalmente desse trabalho” (p. 17). As reuniões semanais com o corpo docente e com os estagiários bolsistas do curso de aperfeiçoamento dos estados prosseguiram, buscando a exposição, bem como a avaliação do sucesso dos trabalhos realizados.

Em 1963, quatro professores da escola foram convidados pela chefe do 12º Distrito Educacional para realizarem palestras com o objetivo de demonstrar o material didático sobre o Ensino da leitura da Escola, bem como sobre orientações para as atividades de Estudo Dirigido. Nesse ano, a Escola recebeu aproximadamente 115 visitantes, dentre eles professores da Stanford University, professores de Educação comparada de Utah, Illinois, Ohio, Califórnia, Kansas, Havaí e Alaska.

Não encontramos relatórios referentes aos anos 1961 e 1962. Cabe ressaltar que, como já mencionado, em 1961, Pinheiro esteve em viagem pelo Programa de Missões de Estudos sobre Planejamento Educacional, realizado na Espanha, Itália e França.

Considerações Finais

Investigar a trajetória de Lúcia Marques Pinheiro foi, sem dúvida, um prazeroso desafio. Digo prazeroso porque ao estudar e vivenciar os problemas educacionais no tempo presente e ao deparar com uma intelectual com a dedicação que vimos no tempo passado foi revelador e inspirador. Especialmente, por se tratar de uma pessoa que teve uma convivência acadêmica e profissional com Anísio Teixeira e soube absorver o que ele tinha para ensinar. Numa via de mão dupla, também contribuiu de forma decisiva com o projeto de Teixeira sobre a formação de professores no Brasil.

Ao me referir como desafio, ressalto o meu compromisso na busca pelos arquivos, pela história de vida e por informações biográficas de uma intelectual, que apesar da contribuição para a educação brasileira, foi pouco estudada.

A atuação de Lúcia Pinheiro no cargo de Técnico de Educação, bem como a incessante vontade em aprender propiciaram, em 1954, o convite para a Coordenação de Cursos do INEP. No tocante à sua formação importa ressaltar que por volta dos anos 1950 era Bacharel e Licenciada em Pedagogia e Filosofia, e em 1952 deu início aos estudos na França. No cargo de Técnico de Educação,

Pinheiro ensaiou as estratégias que desenvolveria mais tarde como diretora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério.

Ao redigir o Relatório da Coordenação de Cursos do INEP, que corresponde aos anos 1947 a 1958, a professora revelou que o Programa se dividiu em três fases, sendo a primeira a partir de 1947, no qual se percebeu a necessidade de realização do mesmo para suprir as necessidades dos estados em relação à falta de orientadores e administradores; a segunda fase se iniciou em 1952, com a chegada de Teixeira ao Instituto, que o transformou numa “rede interdependente” (GOUVÊA, 2012), promovendo a reorganização dos cursos, fazendo com que se baseassem no estágio em serviço.

Sobre o trabalho de Pinheiro na DAM, afirmo se tratar da implementação de um moderno programa de aperfeiçoamento para o magistério nacional que procurou associar a prática docente aos estudos científicos, realizados no âmbito da Ciências Humanas e Sociais e no desenvolvimento de novas metodologias de ensino, fundamentadas no experimentalismo de Dewey.

O *locus* de atuação da DAM foi a Escola Guatemala que, através de um convênio com a Prefeitura do Distrito Federal (Rio de Janeiro), passou a se constituir órgão de experimentação do INEP. Na escola, eram realizados cursos de aperfeiçoamento para os professores ali lotados que além de serem remunerados pela Prefeitura, pelo cargo de professor, passavam à condição de bolsista do INEP e para professores oriundos de outros estados que ao final deveriam retornar e disseminar o aprendizado.

No que se refere à prática de ensino, a intenção da DAM era romper com a metodologia de ensino tradicional. Para tanto, uma das propostas de trabalho era o Método de Projetos. Nessa proposta, os principais objetivos eram aguçar a curiosidade do aluno através de situação problema; despertar no aluno a vontade em solucionar; realizar, preferencialmente, em ambiente natural; provocar no aluno a sensação de sentido da aprendizagem.

Guardadas as devidas críticas pelo controle excessivo por parte de Lúcia Pinheiro, assinalamos que se faz necessário o

exercício de se reportar ao tempo histórico em que elas foram praticadas. Ao refletir sobre as situações vividas à época com mentalidade que temos hoje, reduzimos a capacidade de entender o que de fato estava posto naquele tempo histórico.

O que de fato presenciamos foi a capacidade desta professora de articular, tanto no Distrito Federal (Rio de Janeiro), quanto em outros estados, a disseminação da prática pedagógica pautada na experimentação, no desejo pelo estudo e, principalmente, no sentido que a escola e a aprendizagem devem e deveriam ter na vida do aluno. Além da valorização da formação inicial e continuada dos professores em exercício. Pressupostos que se encontram parcialmente contemplados no modelo educacional atual.

A partir dos documentos aos quais tive acesso na ABE, não explorados neste capítulo, considero ser interessante a continuidade da pesquisa de investigação da trajetória de Lúcia Marques Pinheiro, até a sua aposentadoria no ano de 1987. Certamente, uma empreitada que exigiria mais tempo para a consecução, embora eu a considere uma necessária contribuição à historiografia da educação brasileira.

Referências

- AZEVEDO, F. de. *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.
- BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 19, n. 65, dez. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005&lng=pt&nrm=iso>.
- DUBAR, Claude. *A socialização*. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes. 1994.
- GOUVÊA, Fernando César Ferreira. Entre os dois brasis: currículos e práticas escolares no ideário do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955-1964). In: OTRANTO, Celia Regina; FAZOLO, Eliane;

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. *Muito além do jardim: educação e formação nos mundos rurais*. Seropédica: EDUR, 2012, p. 33-52.

LIMA, Cecília Neves. *A formação de professores no Distrito Federal: os cursos da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM/CBPE/INEP) nos anos de 1955 a 1964*. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2008.

MACEDO, Roberta de Barros do Rego. *As orientações pedagógica e psicopedagógica no contexto da Escola de demonstração do INEP no Rio de Janeiro, nas décadas de 1950/1060*. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2007.

MENDONÇA, Sônia Regina de. *Estado e Economia no Brasil: Opções de Desenvolvimento*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*, Coleção Ciências da Educação, Porto Editora. 1991.

REIS, Andrea Sales Borges. *Estudo comparativo sobre os sentidos e desafios da formação docente no ensino presencial e no ensino à distância*. Monografia (Graduação) Licenciatura em Pedagogia da UFRRJ, Seropédica. 2013.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.

XAVIER, Libânia Nacif. *A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária*. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 19, p. 827-849, 2014.

Arquivos

ARQUIVO ANÍSIO TEIXEIRA (códices)

Arquivo privado organizado pelo CPDOC/FGV/RJ

- Série Correspondência

AT c 1961.11.22/2 - Anísio Teixeira a Antônio Ferreira de Oliveira Brito (22/11/1961)

AT c 1961.12.03 – Carta de Lúcia Pinheiro a Anísio Teixeira (03/12/1961)

AT c 1963.06.00 - Carta de Lúcia Pinheiro ao Sr. Ministro (06/1963)

- Série Temáticos

AT Teixeira t 52/00.64:

Programa de aperfeiçoamento de pessoal – 1947-1958
Relatório dos trabalhos realizados pela Coordenação dos Cursos do INEP
– 1956-1960
Relatório da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério 1956-1960
Relatório da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério 1963
ARQUIVO LOURENÇO FILHO
- Série Produção intelectual
LF pi LOURENÇO 1937.03.00 – Formação do professorado primário
ARQUIVO PESSOAL DE LÚCIA MARQUES PINHEIRO – Organizado
pela ABE
- Trabalhos realizados pela pesquisadora em Ciências Sociais e Humanas
– Área de Educação, 1985.

A universidade e a extensão: entre a palavra e a execução ¹

Suellen Silva Coelho de Melo

Introdução

Extensão, uma palavra que ao longo da existência humana, obteve vários significados e concepções de acordo com o contexto inserido. E através dessas nuances, diversas áreas dos saberes apropriaram-se desta palavra. O que antes limitava-se a princípios arquitetônicos, passou a configurar-se em estender não somente alguma coisa como também alguém. Freire em seu livro: 'Extensão ou Comunicação?', contribui como exemplo desta apropriação e de como essa abrangência ocorreu. "Daí que, em seu campo associativo, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc." (1971, p.22). Demonstrando que a Extensão vem sendo compreendida de diversas formas. Entretanto, o próprio Freire faz críticas sobre esses usos do termo Extensão, relatando que não demonstra a potencialidade do termo, logo negando seu caráter educativo. Freire também nos elucida as peculiaridades e as intenções do termo, sendo confundido ou usado tendenciosamente para outros fins. Logo, se faz pertinente questionar: Como a Extensão foi construída na Universidade e como a mesma está sendo desenvolvida e praticada?

¹ Este capítulo é fruto da Dissertação de Mestrado 'UFRRJ/NI e seu cumprimento social: impacto cultural, educacional e social. Análise sob a ótica da população local', sob a orientação do Prof.º Fernando César Ferreira Gouvêa, defendida em 2020, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

Os primórdios

O movimento de Extensão nas universidades iniciou-se com a necessidade de realizar ações em comunidades. Os intelectuais europeus através das Universidades Populares² buscaram disseminar técnicas ao povo. A extensão universitária apareceu com as universidades populares da Europa, e teve como objetivo propagar os conhecimentos técnicos, para além da universidade; iam em busca de um contato direto com as populações (SOUZA, 2005, p.2).

Neste mesmo século XIX, na Inglaterra, mais precisamente na Universidade de Cambridge, cria-se o programa de cursos de Extensão, alguns teóricos apontam como o ato institucional e normalizador da Extensão Universitária. Neste mesmo país, outra universidade, a de Oxford, elaborou atividades com intuito de ser um movimento social, para o público mais pobre, principalmente o operariado.

A Extensão Universitária se espalhou rapidamente, chegando aos Estados Unidos da América (PAULA 2013). Porém, nas universidades estadunidenses foi introduzida a Extensão como prestadora de serviço. “A extensão nas universidades americanas caracterizou-se, desde seus primórdios, pela ideia de prestação de serviços” (MELO NETO, 2002, p.8). A universidade de Chicago foi a pioneira nos EUA, iniciada na última década do século XIX. Essa prestação dava-se por uma articulação entre universidade e comunidade, a princípio no sistema agrícola. As demandas eram levantadas e, por conseguinte, cabia à universidade desenvolver e

² “As Universidades populares surgiram na Europa no século XIX, com o objetivo de disseminação de conhecimentos técnicos ao povo, tendo assumido uma grande importância na Inglaterra, Bélgica, e Itália”. (GURGEL, 1986, p.31). Motivados pela construção de valores mais igualitários, os jovens e intelectuais lutaram por espaços universitários que resultaram na criação das universidades populares na Europa, que buscam valorizar a cultura popular e também melhor qualificar a educação operária possibilitando a formação crítica dos trabalhadores. Essas universidades tiveram destaque nos seguintes países: Inglaterra, Alemanha, França, Itália e Bélgica (GURGEL, 1986, p. 32).

sanar tais demandas, principalmente através de desenvolvimento tecnológico. Para a época, foi visto como algo bem sucedido em virtude de providenciar um melhor desenvolvimento tecnológico na área agrícola, ações que também foram desenvolvidas e aperfeiçoadas pela universidade de Wisconsin no início do século XX, obtendo um grande prestígio nacional.

(...) Wisconsin, em 1903, que colocou “seus professores como technical experts do governo do estado”. Muito bem sucedida, a iniciativa conferiu prestígio e visibilidade nacional ao que seria chamado de “Wisconsin Idea”, levando o próprio presidente americano, Theodore Roosevelt, a sinalizar para o país aquele exemplo (PAULA, 2013, p.3).

Contudo, PAULA (2013, p.6) separa a Extensão Universitária em duas versões básicas, ambas moldadas pela necessidade do capital.

(...) a extensão universitária assumiu duas vertentes básicas: a primeira, tendo se originado na Inglaterra, difundiu-se pelo continente europeu e expressou o engajamento da universidade num movimento mais geral, que envolveu diversas instituições (o Estado, a Igreja, Partidos), que buscam, cada qual à sua maneira, oferecer contrapontos às consequências mais nefastas do capitalismo, num sentido que foi exemplarmente explicitado pelo líder político britânico Arthur Balfour, assim: “a legislação social, como a concebida, não deve ser apenas diferenciada da legislação socialista, mas é seu opositor mais direto e seu antídoto mais eficaz.

A segunda vertente é o modelo estadunidense.

A segunda vertente da extensão é protagonizada pelos Estados Unidos e tem como objetivo básico a mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica no sentido da transferência de tecnologia, da maior aproximação da universidade com o setor empresarial.

Paula (2015, p. 17) frisa que não se pode pensar em Extensão Universitária e o seu surgimento sem relacionar ao capitalismo e às suas implicações da época. Na Europa a legitimação do bem estar-social³ e no EUA o conceito liberal.⁴

Com efeito, as duas vertentes da extensão universitária consideradas até aqui estão ligadas a duas modalidades de desenvolvimento capitalista, a saber: ao modelo dominante em vários países europeus e que buscou legitimação e estabilidade mediante a implantação do Estado do Bem-estar Social; e ao modelo norte-americano de vocação rigorosamente liberal.

Os primórdios na América Latina

A Extensão Universitária na América Latina tem nos movimentos sociais os responsáveis para que a mesma fosse iniciada nas universidades da região. Portanto, O começo do século XX, nessa região, foi marcado por manifestações, com

³ O Estado de bem-estar social era um projeto cogente para recuperar o vigor e a capacidade de expansão dos países capitalistas após a tensão social, econômica e política do período entre guerras. Tanto que o estabelecimento do Estado de bem-estar social, entre as décadas de 1940 e 1960, ficou conhecido como “era dourada do capitalismo” por ser um momento de desenvolvimento econômico, com garantias sociais e oferecimento, praticamente, de emprego pleno para a maioria da população nos países mais desenvolvidos. A expansão industrial, mesmo que com índices diferenciados, tanto acontecia nos países capitalistas como nos socialistas (VICENTE, 2009, p.3).

⁴ O liberalismo passou a constituir-se na ideologia da burguesia em ascensão e do modo de produção capitalista em expansão... que não há um único liberalismo, por mais que todos se pareçam, três autores que expressam três versões típicas do liberalismo europeu do século XVIII: o liberalismo de Mandeville, que teme a instrução do povo; o liberalismo de Smith, o qual, mesmo que em doses prudentemente homeopáticas, requer uma instrução mínima (ler, escrever e contar) para todos os trabalhadores; por fim, o liberalismo de Condorcet, que defende uma educação comum, universal, pública, gratuita e obrigatória. Fundamentado no princípio da igualdade de todos os seres humanos, Condorcet contrapõe-se a Mandeville e avança para além de Smith, estes últimos fundamentando suas posições apenas no princípio da liberdade (FERRARO, 2009, p.1-14).

reivindicações e lutas sociais, dentre elas: o movimento de Estudantes de Córdoba⁵, em 1918, é o protagonista. Dentre os fundamentos deste pensamento “(...) estavam numa extensão universitária processual, comprometida com mudanças sociais, com vínculos ideológicos e pensada a partir da militância política dos docentes e discentes” (SERRANO, 2007, p.4). Teóricos como Serrano e Rocha apontam que este movimento foi responsável por quebrar vários paradigmas sobre o que fazer e pensar de extensão universitária. Dessa forma, “O Movimento Estudantil de Córdoba/Argentina que em 1918, torna-se marco de novos paradigmas para extensão universitária, principalmente na América Latina” (ROCHA, 2001 *apud* SERRANO, 2007, p.4).

Grupos como os anarquistas, comunistas, socialistas, dentre outros, fazem com que Córdoba respire e inspire maneiras de pensar e de fazer no âmbito da Academia. Os estudantes, com essa diversidade de saberes, atuam e conseguem tirar o poder da Igreja católica sobre a Universidade, tendo no diálogo universidade e comunidade as premissas do fazer universitário.

Alguns países da América Latina, a parte colonizada pela Espanha, vivenciaram mais cedo o ensino superior, algumas sendo ainda criadas no século XVI, como a Universidade de Santo Domingo, que é de 1538; Universidade de São Marcos, no Peru, que é de 1551; e a Universidade Real e Pontifícia da Cidade do México, que é de 1553. Eram administradas pela Igreja Católica. Paula (2017) afirma que essas universidades somente se preocuparam com um ensino limitado, tradicional, elitista e excludente, não se preocupavam em se relacionar com a comunidade.

A reforma universitária na América Latina teve início em 1918, justamente para romper com as práticas citadas. Percebendo que a

⁵ Iniciado pelos estudantes de Córdoba, em 1918, se alastrou por todo o continente, e foi registrado no Congresso Internacional de Estudantes do México, em 1921, a partir de dois pontos básicos: “1) a intervenção dos alunos na administração da universidade e 2) o funcionamento das cátedras livres e de cátedras oficiais, com iguais direitos, a cargo de professores com reconhecida capacidade nas matérias” (MARIÁTEGUI, 1981, p. 129 *apud* PAULA, 2013, p. 10-11).

universidade deveria ser uma instituição comprometida com sua nação e, desta maneira, engajada em todas as demandas de suas comunidades. Foi nesse cenário que o Movimento Estudantil de Córdoba surgiu e, por isso, buscou pensar e fazer da Extensão Universitária uma prática construída a partir das vivências e demandas da comunidade em que estava inserida. Países como Peru, Bolívia, Nicarágua, Chile, dentre outros, tiveram alguma experiência, mesmo de maneiras distintas, de tentativas de revoluções⁶ e/ou transformações sociais como, por exemplo, o populismo, muitas dessas ações foram impulsionadas pela política de esquerda. Logo, a universidade e, por conseguinte, a Extensão Universitária é afetada diretamente por todas essas transformações ou tentativas de mudanças.

Ao longo do século XX, a América Latina assistiu tentativas de retomar o avançado, do ponto de vista democrático e popular, da Revolução Mexicana, com a eclosão de várias revoluções na Bolívia, na Guatemala, em El Salvador, na Nicarágua, que também se frustraram. De outro lado, a América Latina também experimentou outros processos de transformação social, que chamados de populistas, como é o caso no Brasil, do período Vargas, e na Argentina, do período peronista, resultaram, mais fortemente na Argentina, em ampliação do acesso de segmentos populares a bens e serviços modernos (PAULA, 2013, p.8).

Deste modo, podemos observar que as primeiras experiências da Extensão Universitária na América Latina, são com lutas, questionamentos, busca de diálogo e enfrentamento de ideais.

⁶ Uma grande demonstração de transformações e impactos deste momento vivenciado na América Latina, é a revolução cubana iniciada em 1953, chegando ao poder em 1959.

Extensão Universitária: seu ponto de partida no Brasil

Souza afirma enfaticamente a relevância da Extensão Universitária no contexto das Universidades brasileiras. A partir desta afirmação será contextualizado esse papel, que por alguns anos foi e ainda é negligenciado por algumas Universidades.

Se existe, na história da universidade brasileira, uma área que se preocupou em manter vínculos com a sociedade é, certamente, a extensão, mesmo tendo enfrentado enormes resistências face ao elitismo que marca a educação brasileira (SOUSA, 2000 *apud* GADOTTI, 2017, p.1).

É impossível⁷ falar de Extensão Universitária no Brasil e não citar Paulo Freire. Como iremos perceber no decorrer do capítulo, o conceito freiriano foi fundamental para Extensão, unindo teoria e prática, comunidade e universidade, dentro de um contexto histórico e presente até os dias atuais. Porém, antes mesmo de falar do professor Paulo Freire, será estudado o processo histórico da Extensão Universitária em solo brasileiro de uma forma breve e objetiva.

O início da Extensão Universitária no Brasil, assim como o surgimento das universidades brasileiras, foi tardio e com o intuito de prestação de serviços. Os cursos universitários tinham um caráter profissionalizante; com cursos pontuais ofertados em formas de faculdades. Todos os cursos ofertados eram de acordo com as necessidades da elite da época. De acordo com Martins, Steigleder e Zucchetti “O ensino superior no Brasil tem sua origem marcada por uma formação profissionalizante, desenvolvida de

⁷ O sentido de impossibilidade nesta narrativa, é no sentido de afirmar a importância de Paulo Freire para a história da Extensão Universitária no Brasil. O seu protagonismo é presente de maneira vastas em escritos relacionados a este tema. Compreendendo seu papel atuante, visto que, a pessoa de Freire além de destinar escritos a Extensão Universitária foi pioneiro em várias ações da mesma. Com isso, falar de extensão universitária brasileira e não dialogar com Freire é um equívoco.

forma isolada em faculdades, com práticas pedagógicas tradicionais e simplistas” (2019, p.3).

Somente na segunda década do século XX tivemos uma instituição com o título de universidade. Entretanto, antes mesmo dessa institucionalização, houve o surgimento de outras Universidades, chamadas de Universidades Populares⁸, e, entretanto a partir de uma Universidade contextualizada diferentemente (privada) surgem as primeiras experiências de Extensão. Sendo a Universidade Livre de São Paulo⁹, responsável em vincular a Extensão com a universidade, em 1911, realizando atividades para públicos externos, trabalhando diversos temas e não necessariamente vinculados às demandas sociais.

As primeiras experiências de extensão no Brasil ocorreram entre 1911 e 1917, na universidade livre de São Paulo, por meio de conferências e semanas abertas ao público em que se trabalhavam diversos temas não relacionados às problemáticas sociais e políticas da época. As questões abordadas nessas atividades não estavam

⁸ Segundo Serrano (2013, p.5) são conhecidas como Universidades Livres, as primeiras foram as de Manaus, criada em 1909, no ciclo da borracha; a do Paraná e a de São Paulo em 1911.

⁹ A Universidade Livre de São Paulo nasceu como estabelecimento de ensino particular, e abrangia o jardim de infância, a escola primária, secundária e superior, fundando, entre outras escolas a primeira Faculdade de Medicina de São Paulo. Em 19 de novembro de 1911 foi fundada a Universidade Livre de São Paulo... De acordo com o Memorial, a instituição é considerada vertente da liberdade de ensino e profissional, tendo sido criada como a primeira do Brasil, com o fim de defender o ensino livre e desoficializado da nação republicana. Foi oficial e solenemente instalada a 23 de março de 1912. Embora em seus Estatutos e demais documentos a instituição esteja registrada com o nome Universidade de São Paulo, a denominação Universidade Livre de São Paulo se justifica por duas razões. Por um lado, a designação “Escolas Superiores Livres” era corrente no início da República e concernente às instituições privadas de ensino. Por outro lado, é também um termo discriminatório e distintivo em relação à Universidade de São Paulo, formada em 1934 por várias faculdades públicas e oficiais do Estado. Por fim, a solução corresponde à adotada pela maior parte dos pesquisadores que se debruçaram sobre a instituição.

focadas nos problemas sociais e econômicos da comunidade (CARBONARI e PEREIRA, 2007, p.1).

O modelo inicial tanto do ensino superior como o da Extensão Universitária foi baseado no modelo europeu, desta maneira concretizando uma extensão para prestação de serviços, já citado acima. Em suma, é pertinente indagar se tais ações são de extensão universitária, visto que a mesma não estava vinculada a uma função universitária e, sim, como um apêndice, ofertando cursos e conferências que as universidades achavam necessárias para o momento. A Extensão Universitária somente tomou novos caminhos a partir influência do Movimento Estudantil de Córdoba¹⁰, trazendo novas reflexões da prática de fazer extensão.

No Brasil, houve a influência das experiências de Extensão Universitária desenvolvidas na América Latina. O Manifesto de Córdoba, na Argentina em 1918, citado por Rocha (1986), é um exemplo dessa referência. Foi em 1938, sob a influência das bandeiras deste manifesto, que começaram a surgir as universidades populares em nosso país, com a assimilação, por parte dos movimentos estudantis, das ideias por ela disseminadas (SOARES, 2015, p.42). Tal situação impulsionou o movimento estudantil brasileiro, esse sim, com uma participação empírica para ter uma Extensão Universitária pensada a partir das demandas sociais. Uma universidade que dialogasse com o seu meio e com a sua comunidade.

A normatização da Extensão Universitária veio no ano de 1931, a partir do Decreto nº 19.851, de 11 de abril. Neste documento, além de estabelecer as bases das universidades brasileiras, surgem as diretrizes para a Extensão Universitária.

¹⁰ Esse movimento ocupou lugar de destaque na história da extensão universitária pelo seu caráter crítico com relação a universidade, propondo mudanças nas estruturas, inclusive administrativas, que influenciaram o mundo, e em especial a América Latina (SOUZA, 2005, p.4).

Quadro 01. A Extensão Universitária no Decreto nº 19.851,
de 11 de abril de 1931

Art. 23. Constituem atribuições do Conselho Universitário:
XVII - organizar, de acordo com proposta dos institutos da Universidade, os cursos e conferências de extensão universitária
Art. 35. Nos institutos de ensino profissional superior serão realizados os seguintes cursos f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício colectivo, a actividade técnica e científica dos institutos universitários.
Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de carácter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário.
Art. 99. A vida social universitária terá como organizações fundamentais: c) extensão universitária;
Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos philosophicos, artísticos, litterarios e scientificos, em benefício do aperfeiçoamento individual e colectivo.
§ 1º De acôrdo ¹¹ com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas.
§ 2º Caberá ao Conselho Universitário, em entendimento com os conselhos técnico-administrativos dos diversos institutos, effective pelos meios convenientes a extensão universitária.

Fonte: Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.

Com essas descrições, podemos refletir que há uma legitimação da universidade, como também um elo entre universidade e comunidade, buscando ter na extensão aquela que poderia trazer mudanças locais, ou seja, acreditava-se que a sociedade (os pobres), necessitava de modernização e era desprovida de cultura, cabia à Universidade, através da extensão, ser esse agente transformador e/ou de elevação cultural do povo. Uma relação unilateral, negando os saberes da comunidade. Assim, a concepção de Extensão, presente no citado decreto do Ministro

¹¹ A grafia original será mantida em todos os documentos.

Francisco Campos, fica bastante clara na Exposição de Motivos que encaminhou ao Presidente da República.

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade, dando assim maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível de cultura geral do povo (...)
(NOGUEIRA, 2001, p. 58).

Mesmo com todo engessamento que o decreto propiciou à extensão universitária, não pôde impedir o momento de manifestações com uma visão diferenciada de educação e, conseqüentemente, a Universidade compreendendo que ela deve ser para o povo e do povo, buscando transformações sociais, através das lutas estruturais que ocorreram entre 1950 até o início da ditadura militar, 1964. Um período marcado por mobilização social, e como destaque a mobilização de estudantes, através da União Nacional dos Estudantes (UNE)¹² juntamente com a Juventude Universitária Católica (JUC)¹³, ambos grupos, de

¹² Organização fundada extraoficialmente em 11 de agosto de 1937 por iniciativa da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, por ocasião do I Conselho Nacional de Estudantes. Entretanto, União Nacional dos Estudantes (UNE) só foi reconhecida oficial e formalmente em dezembro do ano seguinte no II Congresso Nacional dos Estudantes, posteriormente II Congresso da UNE, no qual foi aprovado seu estatuto e eleita sua primeira diretoria oficial. A UNE era constituída pelas organizações estudantis brasileiras e ela filiadas, sendo “o órgão máximo de representação dos estudantes” e tendo por finalidade “congregar todos os estudantes do Brasil para a defesa dos seus interesses” Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Fundação Getúlio Vargas. Disponível em:<<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/uniao-nacional-dos-estudantes-une>>

¹³ A Juventude Universitária Católica (JUC) renovou a ação católica presente desde a década de vinte. Reforçando os preceitos da justiça social, exigindo que os jovens participassem da vida social procurando atender ao povo. Assim, os estudantes nas áreas específicas atuavam nas comunidades. A movimentação da JUC contribuiu para a formação acadêmica para a fomentação de uma consciência

maneira organizada, não somente fortaleceram, assim como participaram ativamente sobre o papel da Universidade no local que “(...)segundo a JUC, deveria apresentar uma postura crítica em relação à sociedade capitalista” (SOARES,2017, p.43). Ter uma instituição mais democrática, com um maior engajamento social, e não apartada dos problemas sociais.

Alguns deles até se confrontavam no campo das ideias, mas todos estavam comprometidos com a reforma universitária no sentido de envolver as instituições com as questões da sociedade, com o objetivo de torná-la mais justa e democrática (SOARES, 2017, p.44).

A UNE organizou e realizou o 1º Seminário Nacional da Reforma Universitária, na Bahia em maio de 1960, obtendo como pauta a democratização da Universidade (ensino e acesso), uma abertura maior para o povo, no qual o povo tivesse na universidade cursos de formação necessários como, por exemplo, acesso a cursos na construção civil. O II Seminário foi em Curitiba, 1962, entre 17 e 24 de março, ratificando as propostas já mencionadas na Bahia, acrescentou também mais demandas e reivindicações, resultando na Carta Parantá, dividida em três partes: Fundamentação Teórica da Reforma Universitária; A Análise Crítica da Universidade Brasileira; Síntese final: esquema tático de luta pela Reforma Universitária (PAULA, 2013).

Esse foi um período interessante para o Brasil, principalmente quando falamos em Educação. Neste mesmo contexto, houve um movimento de vários teóricos da educação, liderados por Paulo Freire, que através da prática de alfabetização criado por Freire, alfabetizando jovens e adultos em poucos dias, respeitando suas realidades e propiciando ambientes de reflexão e conscientização de suas realidades. Esta nova didática de ensino tornou-se um instrumento de conscientização e mobilização política e social. Além desta nova didática de alfabetização, Freire e os seus

crítica para provocarem os jovens a atuarem na sociedade e se envolverem com as grandes questões humanas.

colaboradores criaram o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife, no qual tinham suas práticas pensadas a partir do povo, com e para o povo, ou seja, uma Extensão Universitária baseada no diálogo e nas demandas sociais.

Foi na Universidade de Recife, através do Serviço de Extensão Universitária, dirigido por Paulo Freire, que se manifestou com clareza a efetiva integração da universidade, da extensão universitária, às grandes questões nacionais, ampliando o que já vinha sendo feito pelos estudantes com a luta pela Reforma Universitária. De fato, é com Paulo Freire que a universidade descobre e desenvolve instrumentos que a aproximam dos setores populares, tanto mediante a ação concreta de alfabetização, quanto mediante a elaboração de metodologias de interação entre o saber técnico-científico e as culturas populares (PAULA, 2013, p.13).

A Extensão Universitária fez parte da reforma universitária de 1968. Desta maneira, nos anos posteriores foi traçada a extensão a partir da Lei 5.540. Seguem os artigos relacionados à extensão na reforma universitária.

Quadro 02.A Extensão Universitária na Lei 5.540 de 1968.

Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:
d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.
Art. 20. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.
Art. 25. Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados deacôrdo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados.
Art. 40. As instituições de ensino superior:
a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;

Fonte: Lei 5.540 de 1968.

Uma leitura que podemos realizar é que não está claro se a Extensão tem como prioridade uma prática a partir do diálogo com a comunidade e se permite, constituída através desta via, a problematizar e refletir haja vista termos uma ditadura que dificultou e até mesmo inviabilizou as tentativas de mudança deste processo educacional e social. A universidade em si, perde sua autonomia, restringindo as variáveis ações que as instituições universitárias poderiam realizar na extensão. Mesmo em um período de repressão, nas universidades, principalmente as públicas, são encontradas resistências tanto dos discentes como dos docentes. Inclusive de romper com a falta de autonomia das universidades.

A ditadura teve o seu fim em 1985 e para a Extensão Universitária essa década ficou marcada, pois nela foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras- FORPROEX -em novembro de 1987, este fórum é um marco para a extensão.

Quadro 03. Objetivos do FORPROEX

<ul style="list-style-type: none"> ● Propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns das Pró-Reitorias de Extensão e órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras;
<ul style="list-style-type: none"> ● Manter articulação permanente com representações dos Dirigentes de Instituições de Educação Superior, visando encaminhamento das questões referentes às proposições do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras;
<ul style="list-style-type: none"> ● Manter articulação permanente com os demais Fóruns de Pró-Reitores, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem à real integração da prática acadêmica;
<ul style="list-style-type: none"> ● Manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante ampliação da inserção social das Universidades Públicas;
<ul style="list-style-type: none"> ● Incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras.

Fonte: Rede Nacional de Extensão-RENEEX, 2016.

Gadotti afirma que é a partir do FORPROEX que podemos notar a percepção de extensão. O FORPROEX tornou-se fundamental para a extensão, com encontros anuais a partir de 1987 até 1996 e depois duas vezes ao ano entre 1997 e 1998. Retornou em 1999 com um encontro anual, e no ano de 2009 voltou a ter dois encontros por ano, e ainda se encontra nesse formato.

A Extensão Universitária foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Para o FORPROEX, A Extensão Universitária é "uma via de mão-dupla" entre Universidade e sociedade. O saber acadêmico e o saber popular se reencontraram. (GADOTTI, 2017, p.2).

O FORPROEX tem cada vez mais intensificado e atualizando o pensar e o fazer sobre Extensão Universitária, assim como a sociedade faz parte desse espaço e tempo, suas transformações são impactadas nos encontros. O FORPROEX permitiu que a extensão não ficasse às margens dessas mudanças. Suas indicações geraram o Plano Nacional de Extensão, na década de 1990, trazendo diretrizes consonantes com o diálogo, uma relação de mão-dupla.¹⁴ O Plano Nacional de Extensão define Diretrizes para Extensão Universitária que devem estar presentes em todas as ações de Extensão e que podem ser, didaticamente, expressadas em quatro eixos: Impacto e transformação; Interação dialógica; Interdisciplinaridade e Indissociabilidade ensino–pesquisa– extensão.

Em todos os cartazes presentes no site 'Cartas e Memória FORPROEX - RENEX - Rede Nacional de Extensão' são apresentadas preocupações e esforços significativos para que a

¹⁴ "Mão dupla" significa troca de saberes acadêmicos e populares que tem por consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural enraizada na realidade. A extensão deve influenciar o ensino e a pesquisa e não ficar isolada deles, da universidade como um todo e dos anseios da sociedade, "entre-laçando" saberes e conhecimentos (SANTOS JÚNIOR, 2013, *apud* GADOTTI, 2017, p.2).

Extensão Universitária fosse vista como parte fundamental da universidade em consonância com as necessidades da sociedade. Eles apontam os embates enfrentados pela extensão no interior da universidade, no que se refere à sistematização, reconhecimento, caracterização, avaliação, envolvimento da comunidade acadêmica e da sociedade, assim como sua conceituação (SOARES, 2017, p.51).

A Constituição de 1988 reafirmou o ensino-pesquisa-extensão como tripé que rege todas as universidades, reafirmado na Lei 9.394/96, reiterando a importância da extensão para uma universidade, agora amparada pela lei.

As Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES)¹⁵ têm conquistado significativos avanços na Extensão e na Educação Popular. As ICES já organizaram 16 Fóruns de Extensão (FOREXT) visando qualificar sua extensão, ampliando a participação da comunidade acadêmica em projetos de extensão. As ICES têm seu próprio Fórum, o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior, o FOREXT, criado no ano 2000. Em suas Assembleias Anuais, discute as práticas e as políticas de extensão, bem como a sua organização, a gestão e a avaliação. As ICES têm defendido a especificidade das Universidades Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais frente às Universidades privadas (GADOTTI, 2017).

¹⁵ São consideradas ICES as organizações da sociedade civil brasileira, que possuem, conforme previsto na Lei nº 12.881/2013, cumulativamente, as seguintes características: (i) estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; (ii) patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; (iii) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; (iv) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; (v) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; (vi) possuem transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º da Lei nº 12.881/2013; e (vii) preveem a destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congêner. <http://portal.mec.gov.br/s-cretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/instituicoes-comunitarias>

Na década de 1990, mais precisamente no ano de 1993, foi criada a Comissão Nacional de Extensão, sua coordenação era realizada pela Secretaria de Educação Superior do MEC, formada por uma comissão pertencente ao FORPOEX.

Em 2008, foi criado o Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT)¹⁶, a partir do Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008 com o intuito de institucionalizar mais ainda a Extensão. No Decreto fala-se de apoio à extensão, com financiamento, sendo essa mais uma ferramenta para viabilizar a Extensão Universitária com toda sua potencialidade, sempre reforçando o diálogo com a comunidade, enaltecendo a troca de saberes e afirmando a Extensão Universitária como primordial para a vida acadêmica. Tais marcos regulatórios são importantes para a Extensão, pois como citado, a mesma foi e, ainda é marginalizada tanto pela academia quanto pelo poder público.

Quadro 04. A Extensão Universitária no Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Extensão Universitária - PROEXT, destinado a apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a sociedade
V - estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior;
VI - contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares;

¹⁶ O Programa de Extensão Universitária (PROEXT) é da competência da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação Geral de Relações Estudantis (Dippes/CGRE). Tem o objetivo de apoiar as instituições públicas e comunitárias de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas, com ênfase na inclusão social. A execução do PROEXT ocorre mediante o financiamento de programas e projetos de extensão universitária elaborados por instituições federais, estaduais, municipais e comunitárias de educação superior.

VIII - fomentar o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e as comunidades populares do entorno.

Fonte: Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008..

Também foi criado no ano de 2000 o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior, o FOREXT¹⁷. Este discute todas as demandas da extensão: gestão, avaliação, políticas e organização. Reforça o empenho das IES Comunitárias, sua importância em âmbito nacional quando se fala de extensão. O documento também retrata a importância do compromisso social das IES.

A Rede Nacional de Extensão é mais uma rede viabilizada pelo FORPROEX. Uma rede que mantém um cadastro atualizado das instituições integrantes, divulga ações extensionistas universitárias e coordena o sistema nacional de informações de extensão, SIEX/BRASIL, banco de dados sobre as práticas de extensão no país. Uma ferramenta viável, permitindo o acesso a todas as cartas dos encontros do FORPROEX¹⁸, assim como outros arquivos com a

¹⁷ O Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias, o ForExt, foi criado durante o 6º Encontro de Ação Comunitária e Extensão, promovido pela Abesc. O encontro ocorreu em 1998, e durante o evento, foi aprovada a Carta de Goiânia, que efetivou a criação do Forext. O Forext materializa um importante mecanismo de articulação e fortalecimento político acerca da extensão e das instituições de ensino superior comunitárias. A proposta é problematizar os desafios da extensão de maneira enfática e desafiadora, mas, sobretudo, com vistas a restabelecer o compromisso da universidade com a sociedade e a vislumbrar as oportunidades de transformação frente ao contexto atual da educação superior, fortalecendo, assim, a identidade comunitária dessas instituições.

¹⁸ O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX apresenta às Universidades Públicas e à sociedade brasileira a presente Política Nacional de Extensão Universitária. Com essa iniciativa, dá-se materialidade ao compromisso das Universidades signatárias, estabelecido por meio de seus Pró-Reitores de Extensão, com a transformação da Universidade Pública, de forma a torná-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia.

temática Extensão Universitária, como documentos, livros, artigos, eventos, dentre outros.

O Documento referência para o Fórum Nacional de Educação¹⁹ afirma que “qualidade na educação superior passa, necessariamente, por sua capacidade de atender às demandas do entorno em que se insere, dimensionando seu compromisso com a sociedade”

Em 2018, ocorreu a aprovação das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, ela é meta do PNE 2014 até 2024. Lendo o marco regulatório, nota-se um avanço no que se pensa sobre a Extensão. Esse é um ganho para todos os envolvidos.

A atual discussão sobre a extensão universitária é a sua curricularização, com o fim de incorporar nos currículos a lógica da extensão que possibilita o diálogo entre os saberes e conhecimentos disciplinares dos cursos universitários e as questões mais amplas que permeiam a sociedade. A Extensão Universitária, por isso mesmo, deve ter um caráter interprofissional, interdisciplinar e inter/transdisciplinar. Uma Extensão Universitária de “intencionalidade emancipatória” (FAGUNDES, 2009), pode impactar a formação e a ação profissional dos estudantes universitários que podem viver suas teorias aprendidas na academia. A extensão aproxima o aluno das demandas locais, fortalecendo sua formação cidadã. Para o aluno a extensão é também o lugar do reconhecimento e aceitação do outro e da diversidade. A Curricularização da Extensão obrigará a universidade a repensar suas concepções e práticas de extensão, o currículo e a própria universidade (GADOTTI, 2017).

Como vimos, houve um grande avanço na Extensão Universitária brasileira, sua institucionalização impulsionou uma melhor organização e desenvolvimento. Vemos a influência de Paulo Freire nos fóruns, nos quais, seu pensamento de uma extensão baseada no diálogo, dos sujeitos, está nos incisos e

¹⁹ Site com documento na íntegra: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf>

parágrafos dos documentos regulamentadores da Extensão Universitária. Não somente na legislação, como também em debates promovidos pelo FORPROEX.

A Extensão Universitária, no Brasil, ainda é muito recente, assim como o ensino superior, e através dela podemos identificar para quem e para quem é o público da universidade pública. Nessa breve contextualização histórica, foi possível notar a intervenção política, social e econômica, sendo assim, a Extensão Universitária tem ainda vários obstáculos para se estabelecer no meio acadêmico. Mesmo com esse progresso, há várias formas de se pensar e fazer extensão presentes nas universidades. O FORPROEX, os marcos regulatórios e outras ações, ajudam a identificar e entender o intuito da ação estabelecida, podendo trazer um olhar mais criterioso sobre as ações. Segundo Soares (2017, p. 62), “As diretrizes foram pensadas para auxiliar na superação da concepção de uma universidade que sirva apenas aos interesses hegemônicos e burgueses, trazendo para reflexão sua práxis e a função social da universidade.”

Ainda acompanhando o raciocínio de Soares,

Nos dias atuais a extensão universitária continua lutando para conseguir ocupar o lugar que lhe cabe de direito, dentro da universidade pública e também das universidades comunitárias e confessionais. Para tanto é necessário que haja uma interlocução com a sociedade através de relações interinstitucionais e intersetoriais, para que se possa ter uma visão crítica de seu papel dentro da universidade e fora dela, de modo a contribuir significativamente para a formação de sujeitos conscientes do papel que cada um ocupa na sociedade (SOARES, 2017, p.69).

A Extensão e sua diversidade de concepções

Como se observa, através das leituras que precedem este escrito, compreende-se que a Extensão é vivenciada e entendida de diversas formas. Desta maneira, permeadas de uma diversidade de

conceitos. Freire, em seu livro 'Extensão ou Comunicação?' traz diversas formas de se fazer extensão, e não somente sua diversidade de concepções, intitulada desta forma pelo autor, como também de suas aplicações e implicações. A Extensão Universitária brasileira é realizada através de seus contextos históricos e políticos. Através da Extensão Universitária podemos analisar o cenário político e econômico do país, como também podemos compreender que tipo de extensão a universidade está vivenciando. A universidade pública brasileira, desde seus primórdios, foi pensada, administrada e vivenciada pela elite. Através dos conceitos que ainda serão abordados, poderemos diagnosticar se a universidade ainda está para a elite e para si, ou já se permite outros saberes e outros grupos sociais.

O conceito de extensão universitária ao longo da história das universidades brasileiras, principalmente das públicas, passou por várias matizes e diretrizes conceituais. Da extensão cursos, à extensão serviço, à extensão assistencial, à extensão "redentora da função social da Universidade", à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à extensão cidadã, podemos identificar uma significação da extensão nas relações internas com os outros fazeres acadêmicos, e na sua relação com a comunidade em que está inserida (FREIRE, 1971, p. 30).

Através de seu ensaio, Freire, elucida essas dinâmicas e a diferenciação de conceitos de extensão, principalmente seus intuítos e objetivos. Juntamente com outros teóricos, traça os conceitos da Extensão Universitária. Faremos uma análise deste tipo, tendo como objeto o termo extensão. Ao fazê-lo, buscando descobrir as dimensões de seu campo associativo, facilmente seremos induzidos a pensar em:

Quadro 05. Dimensões de Extensão apontadas por Paulo Freire

ExtensãoTransmissão
ExtensãoSujeito ativo (o que estende)
ExtensãoConteúdo (que é escolhido por quem estende)
ExtensãoRecipiente (do conteúdo)
ExtensãoEntrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale ematividades extramuros)
ExtensãoMessianismo (por parte de quem estende)
ExtensãoSuperioridade (do conteúdo de quem entrega)
ExtensãoInferioridade (dos que recebem)
ExtensãoMecanicismo (na ação de quem estende)
Extensão Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem). P.22

Fonte: FREIRE, 1983, p.22.

O Instituto Paulo Freire (IPF), em seus 25 anos de existência, tem retomado o projeto originário de Freire em suas parcerias com as Universidades, propondo uma Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular. O IPF entende a extensão como um espaço de formação cidadã e de produção de conhecimento, além de ser um espaço privilegiado de interlocução com as comunidades, que oferece elementos para repensar o projeto político-pedagógico da universidade como um todo (GADOTTI, 2017, p.6).

Freire, através de seus escritos e da sua prática, demonstrava seus descontentamentos com a forma elitista e unilateral em que as universidades vivem. Os saberes produzidos pelas comunidades, muitas vezes eram marginalizados, negados ou silenciados pela academia, e esses são os seios da própria Extensão Universitária. Os alunos precisam conhecer o local inserido da universidade, ir até os lugares mais empobrecidos. Precisam conhecer as favelas, prisões, hospitais, escolas, igrejas. Precisam descobrir *in loco* como

vivem os brasileiros, as mulheres, as crianças, os doentes, os idosos. Na realidade, o mundo é nosso primeiro grande educador.

O livro de Freire separa a extensão em quatro capítulos, dando uma nomenclatura para cada de acordo com a ideologia e a prática da extensão vivenciada. Desta maneira, percebe-se que para conceituar e demonstrar sua variedade tal procedimento torna-se mais didático. Logo, essas informações trazidas não somente por Freire, como também outros teóricos, serão dialogadas neste capítulo. Cada tópico trará uma dimensão da extensão, com concepções e aplicações, tendo em vista como ferramenta o diálogo com esses autores.

Concepção Vertical: Assistencialismo, Opressor, Unilateral e Capital

A universidade, por muitos anos, era o local de referência para compreensão de saberes, propagação e vivências. Muitos acreditavam e/ou acreditam que somente os saberes produzidos na mesma, são saberes. Negando, desta maneira, todos os outros produzidos extramuros. Pensava-se que não somente ela era detentora dos 'verdadeiros e únicos' saberes, como também a construtora das culturas a serem aceitas. Caber à universidade o monopólio de transmitir os saberes para a comunidade em que está inserida, é uma dimensão messiânica da universidade, no qual, ela, detentora de toda glória, ajudará os desprovidos de conhecimento. Uma das concepções recorrentes de Extensão.

Na Extensão Universitária pode ser atribuída a função de Assistencialista para alguns setores sociais, como também para quem a oferece, pode pensar que esta prática é benéfica. Seu benefício realmente existe, entretanto podemos nos indagar se não limita a academia, assim como a diversidade da sociedade em que a universidade está inserida. Afinal, o que seria uma extensão universitária assistencialista? E por que tal escolha é realizada, até o momento presente, por algumas universidades? "Na prática, duas vertentes de Extensão Universitária têm se confrontado: uma

mais assistencialista e outra não assistencialista, ou, como também se costuma dizer, uma prática extensionista e outra não extensionista” (FREIRE, 1971, p.30).

Na extensão, as aplicações se dão pela técnica, ou seja, a Universidade possui todas as técnicas, leva esses conhecimentos para sujeitos desprovidos dessas, compreendendo dessa maneira que pode haver uma grande contribuição para o crescimento social.

Freire, através de seu livro, ‘Extensão ou Comunicação?’, nos traz a narrativa do sujeito Pedro, o agrônomo, um exemplo de todo este contexto. O agrônomo era o detentor do conhecimento acadêmico, daquele que possuía a técnica, o diploma. Os camponeses eram os sujeitos que necessitavam da assistência. A extensão em si mesma (e, quando não o é, está mal denominada) enquanto é um ato de transferência, nada ou quase nada pode fazer neste sentido “(...) tratar a extensão universitária como assistencialismo, é negar o diálogo, acreditando que pelos seus próprios pensamentos, é satisfatório para agir em uma realidade, negando sua diversidade” (FREIRE, 1971, p.32).

Nesse ensaio, Freire narra que não é somente transmitir a técnica, substituir a forma de vivência e os saberes dos camponeses pelo conhecimento apresentado pelos agrônomos, negando suas experiências e saberes. Desta maneira, está ocorrendo uma imposição e não desenvolvimento.

Por tudo isto, o trabalho do agrônomo não pode ser o de adestramento nem sequer o de treinamento dos camponeses nas técnicas de parar, de semear, de colher, de reflorestar etc. Se se satisfazer com um mero adestrar pode, inclusive, em certas circunstâncias, conseguir uma maior rentabilidade do trabalho. Entretanto, não ter contribuído em nada ou quase nada para a afirmação deles como homens mesmos (FREIRE, 1971, p.36).

Essa prática, que pode se julgar unilateral, egocêntrica, arrogante, transforma sujeitos em objetos a serem manipulados e

moldados de acordo com os saberes postulados. Uma transmissão de conhecimento que é chamada por Gadotti de vertical.

(...) a Extensão Universitária como a transmissão vertical do conhecimento, um serviço assistencial, desconhecendo a cultura e o saber popular. Basicamente essa concepção sustenta que aqueles que têm, estendem àqueles que não têm. Essa visão assistencialista traz, pois, uma direção unilateral, ou seja, é uma espécie de rua de mão única: só vai da universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada. É interpretada como não existente. Logo, não se leva em conta o que vem da sociedade para a universidade, seja em termos da sociedade sustentando o ensino superior, seja em termos do próprio saber que a universidade elabora. Entretanto, para que a universidade se insira efetivamente na sociedade de modo consequente, é necessário que se considere a mão inversa também (GADOTTI, 2017, p.2.).

Por muito tempo a Extensão Universitária ficou aprisionada nessas concepções: verticalizada, unilateral, uma relação de superioridade. Como exemplificação acompanho Serrano, visto que a autora utiliza o começo da extensão na Inglaterra (já abordada anteriormente), para elucidar essa aplicação de Extensão Universitária, uma prática que continua até o século presente.

Segundo Soares (2017, p.40),

Até que a extensão universitária no seu processo de luta interna dentro da universidade passasse a ser mais problematizada e disseminada, mesmo que de forma tímida, como parte fundamental da universidade brasileira, ela passou por diversas concepções: desde a visão de assistencialismo, até o reconhecimento de que a extensão universitária ultrapassava a mera disseminação do conhecimento acadêmico para a população, atingindo finalmente a compreensão de que ela poderia contribuir para o diálogo entre o saber popular e os conhecimentos academicamente produzidos. Essa discussão até hoje ainda perpassa a universidade, colocando em questionamento o real lugar da extensão dentro das universidades brasileiras.

Concepção Horizontal

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização. Assim, Paulo Freire (1983, p. 43), define diálogo. Uma forma poética, e com os significados e os significantes que o diálogo permite, ressaltando seu caráter educativo, pois quando há diálogo, há impacto, escuta, troca e transformação. É com essa potencialidade do diálogo que abrimos este tópico, desde já, exaltando que uma Extensão deve estar no diálogo, pensada e vivenciada nele. O diálogo é a empiricidade de se comunicar, ou seja, quando há um diálogo, ambas as partes falam, se respeitam, colocam-se a ouvir um ao outro, gerando um processo dialético, visto que, no diálogo os/os conhecimentos/s são trocados e, desta maneira, ocorre um novo conhecimento ou novos conhecimentos para ambas as partes, havendo assim, uma comunicação. Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante.

Deste modo, permitindo uma troca horizontal, onde todos estão no mesmo plano e não um sobrepondo o outro, como acontece em uma troca vertical. “o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2019, p.113).

A extensão universitária precisa ser conceituada e dimensionada no diálogo. É ter uma educação autêntica, onde todos os participantes sejam mediatizados pelo mundo. Compreender que os saberes são diversos.

Partimos da compreensão de que a ação extensionista pode ser compreendida como um processo de diálogo entre conhecimentos e não, apenas, como transmissora destes. Nela o conhecimento emancipador inter-relaciona-se com o regulador. Isso porque essa ação tem possibilidades de se concretizar como uma prática acadêmica, institucionalizada nos cursos de graduação, que promove ações integradas entre as várias áreas do conhecimento;

pode favorecer a aproximação de diferentes sujeitos admitindo, assim, a multidisciplinaridade e o desenvolvimento de uma consciência cidadã; permitindo que os estudantes extensionistas, no seu processo de formação, sejam entendidos como sujeitos comprometidos com a mudança e capazes de se colocarem no mundo com uma postura mais ativa e crítica diante dos problemas da sociedade (TOSCANO e JEZINE, 2006 *apud* SANTOS JÚNIOR, 2013, p.10).

Com a Reforma Universitária de 1968, o tripé foi firmado, ensino, pesquisa e extensão, colocando todas no mesmo grau de relevância – apenas no plano dos valores proclamados, pois nos planos dos valores reais a extensão ficou por muitos anos em outro patamar, patamar abaixo, mesmo após esta lei. Entretanto, sua relevância é fundamental. É na extensão que podemos ter a ação conjunta do tripé, ou seja, a aplicabilidade deste entendimento de Universidade trazido não somente pelas leis que a direcionam, como também por educadores que relatam esse tema, reforçando a dinâmica e potencialidade da Extensão, que compreendia na sua potencialidade possibilita experiências únicas de todos aqueles pertencentes à academia. Assim,

(...) concepção de extensão universitária, pois ela não pode ser mais vista como uma atividade à parte do ensino e da pesquisa – anseio de docentes e discentes que consideravam a conceituação da extensão como algo difuso porque não abarcava seu ideal de ação política, tendo em vista que ela é o próprio ensino e a pesquisa imersos numa “concepção político metodológica que privilegia as necessidades da maioria da população, numa perspectiva do movimento ação – reflexão – ação” (TAVARES, 1997. p. 15).

Saraiva compartilha deste mesmo pressuposto citado acima. Identificando na Extensão, aquela a oferecer a completude entre Ensino-Pesquisa e Extensão. Promovendo uma Educação para transformação.

(...) a extensão possibilita ao acadêmico a experiência de vivências significativas que lhe proporciona reflexões acerca das grandes questões da atualidade e, com base na experiência e nos conhecimentos produzidos e acumulados, o desenvolvimento de uma formação compromissada com as necessidades nacionais, regionais e locais, considerando-se a realidade brasileira. Os três fundamentos da universidade, isto é, ensino, pesquisa e extensão, propiciam experiências a discentes e docentes, mas a extensão faz a associação paralela imediata entre o conhecimento científico e o popular. (SARAIVA, 2007 *apud* FERNANDES, SILVA, MACHADO e MOREIRA, 2012, p.3).

Santos Júnior aponta que uma universidade comprometida com o seu meio deve buscar uma relação horizontal no que concerne à Extensão por ela possuir o potencial para uma democratização do conhecimento, sua ação faz com que haja produção de novos conhecimentos em decorrência do diálogo e da diversidade. Os estudantes extensionistas ganham uma dimensão de troca, construção de saberes coletivamente, de inter-relacionamento e de sólida contextualização da realidade, ou seja, ela permite o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e culturais, possibilitando a democratização do conhecimento e a participação da comunidade em suas atividades, bem como a produção de novos conhecimentos a partir do confronto com diversos níveis da realidade.

Assim, sabemos que tal feito é impossível sem diálogo. Vemos essa compreensão já no FORPROEX e, por conseguinte, em vários fóruns e conselhos que envolvem a extensão universitária. E é nessa mão dupla que deve estar embasada.

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes

sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (FORPROEX, 1987, p.1).

Este movimento de entender a Extensão Universitária dialógica, interdisciplinar, multiplicadora de saberes, ações para transformação social, é contextualizado e compreendido no documento intitulado Plano Nacional da Extensão Universitária aprovado no XXXI Encontro Nacional, realizado em Manaus (AM), em maio de 2012, constituído através do FORPROEX, ou seja, concretizando uma política nacional, unificando as universidades e instituições de ensino superior públicas. Uma movimentação concomitante com outros atores sociais que vivem e pensam Extensão Universitária para que a mesma aconteça em forma de comunicação e não imposição, autoritária ou até messiânica. Sabendo que estas últimas negam os saberes, vivências e histórias dos sujeitos que serão afetados pela extensão.

Quadro 06. Cinco Diretrizes para as Ações de Extensão Universitária

• Interação Dialógica,
• Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade,
• Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão,
• Impacto na Formação do Estudante, e
• Impacto e Transformação Social.

Fonte: Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação, 2012, p. 29.

Soares, em sua dissertação de mestrado, realiza uma pesquisa na área da Extensão Universitária, vendo como a mesma é benéfica para a formação dos educandos envolvidos assim como para a comunidade na qual está inserida. Através de uma brinquedoteca hospitalar, seu objeto de estudo, um projeto realizado na extensão e baseado no diálogo. Soares reforça que Extensão é diálogo.

Nesse sentido, torna-se necessário fazer o diálogo dos conhecimentos populares com os conhecimentos científicos

academicamente produzidos, num movimento de socialização de conhecimentos recíprocos e de reflexão da prática, uma vez que não há conhecimento sem prática e vice e versa (SOARES, 2017, p.26).

A ideia de uma extensão a serviço de um processo transformador, emancipatório e democrático; e ainda desenvolvida a partir do diálogo, respeitando a cultura local nos permite perceber quanto o pensamento freiriano foi marcante e está presente no conceito da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (SERRANO, 2007).

Considerações Finais

No presente texto, foi observada a dificuldade de se fazer Extensão nas Universidades, desde sua implementação a sua institucionalização pelo viés da reforma universitária de 1968 e, depois, pela constituição de 1988, compreendo que toda Universidade deve ser atuante no ensino, na pesquisa e na Extensão. A dificuldade não ficou somente no tratamento diferenciado que recebia, como também no entendimento do que é Extensão. Através dessas problemáticas, podemos nos perguntar e possivelmente afirmar, que todo este processo está intrinsecamente ligado com a maneira em que a Universidade pública permaneceu e algumas persistem nesse entendimento, em que seus conhecimentos produzidos são suficientes de si e para o público que nela se encontra, não necessitando 'ouvir' outros saberes, principalmente o popular. Sendo a extensão a que melhor pode proporcionar essa troca e este movimento dialético.

Percebe-se no estudo que a relação que a universidade possui com as comunidades circunvizinhas ainda é bastante limitada, sendo, às vezes, restrita a atividades assistenciais e como campo de estágio das aulas teóricas. Nota-se também, ainda, que a universidade possui um grande potencial de transformação social e pode ser compreendida como um ambiente de formação de profissionais cidadãos, com capacidade de construir atividades voltadas para

melhorias da qualidade de vida da sociedade (FERNANDES, SILVA, MACHADO e MOREIRA, 2012, p.22).

Por fim, entendemos que para termos uma Extensão emancipada, se faz necessário um diálogo constante e busca incessante pelo compromisso social da universidade pública no Brasil.

Referências

- BAZOLLI, João. A extensão como indutora à participação popular; um relato de experiências com os jovens do ensino médio. In: CAPUTO, Maria; RIOS, David (coords). *Extensão Universitária na América Latina*. Bahia. EDUFBA, p. 85-100, 2019
- BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Fins do Ensino Universitário
- CAPUTO, Maria; RIOS, David. A extensão universitária e seu potencial transformador: balanços de uma ação extensionista no estado da Bahia, Brasil. In: CAPUTO, Maria; RIOS, David (coords). *Extensão Universitária na América Latina*. Bahia. EDUFBA, p. 371-383, 2019.
- COSTA, Patrícia; SANTOS, Sonia. A extensão universitária: seu fazer e seu pensar em uma perspectiva cultural. *VII SIMPED*. 2015.
- COELHO, France; FREITAS, Helder; MARINHO, Cristina; NETO, Moisés. Porque ainda falar e buscar fazer extensão Universitária? *Revista de Extensão da UNIVASF*. Petrolina. v. 7. n. 1. p. 121-140, 2019.
- FERNANDES, Marcelo; MACHADO, Ana; MOREIR, Thereza; SILVA, Luciane. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. V.28. Nº 04. p.169-193, Dez. 2012.
- FORPROEX. Extensão Universitária: organização e sistematização. *Fórum de Pró-Reitores de das Universidades Públicas Brasileiras*; organização: Edison José Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. -- Belo Horizonte: Coopmed, 2007.
- FRANK, ERWIN H. Da Função Social das Universidades de Ciências Sociais. *Revista Textos & Debates*, nº 07, Agosto a Dezembro, 2005.

FREIRE, João B.; SCAGLIA, Alcides. *Educação como pratica corporal Autonomia e Tomada de Consciência*. São Paulo: Scipione, 2003, p. 114-124.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*, 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa*. 34 a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 8^aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GURGEL, Mauro. *Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação*. São Paulo: Cortez, 1986.

GURGEL, Mauro. Extensão universitária e saber popular. In: MELO NETO, José. (org.) *EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA- diálogos populares* – Editora Universitária, p.163- 179.2002

LIMA, Joselita. Extensão universitária: possibilidades de diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular. In: MELO NETO, José. (org.) *EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA- diálogos populares* – Editora Universitária, p.157-162. 2002.

LINS, Maria. Educação popular e extensão universitária: diálogos entre saberes sobre educação popular. In: MELO NETO, José. (org.) *EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA- diálogos populares* – Editora Universitária, p.123-156. 2002.

MELO Neto, José. Extensão universitária: bases ontológicas. In: MELO NETO, José. (org.) *EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA- diálogos populares* – Editora Universitária, p.7-22.2002

PAULA, Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces - Revista de Extensão*, V. 1, N. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013

SERRANO, Rosana Maria Souto Maior. *Conceitos de Extensão*. Extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso em 26 de outubro de 2018.

SOARES, Vanessa. *A experiência universitária no processo de formação profissional: experiência da TECA*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Alagoas, 2019.

PARTE 3

CAMINHADAS E TRILHAS RUMO AOS ANDES

O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas: intelectuais e projetos à sombra do céu pan-americano (1958-1978)

Fernando Gouvêa

Organização e composição do conselho

Este capítulo tem o objetivo de examinar a história do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas criado em 1958 no âmbito do *Institute International Education* com sede em Nova York¹ e responder ao seguinte questionamento: a instituição operou como estratégia de cooperação ou de intervenção no Ensino Superior na América Latina?

O primeiro ponto da nossa análise recairá na compreensão da estrutura do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas (CHEAR)² e o entendimento das mudanças na composição na sua instância máxima: o Comitê Executivo. Examinar essa organização é relevante para que possamos aferir quais instâncias e quais atores tinham o poder decisório. Consideramos o subdocumento XXIV- 29³ do ano de 1958 como fundador do CHEAR por abarcar a descrição de cargos, as responsabilidades, as qualificações, os participantes e os vencimentos dos membros.

¹ Mais informações sobre o IIE, ver: Gouvêa. 2018.

² Utilizamos a sigla em língua inglesa por se tratar de forma consagrada nos documentos analisados no Arquivo Anísio Teixeira do CPDOC-FGV.

³ Consideramos um sub-documento por estar abrigado no documento 1958.03.28 que contém 3.327 folhas e 918 subdocumentos dedicados ao CHEAR.

Quadro 1. Comitê Executivo do CHEAR (1958 a 1961)

Nome	Função	Instituição de Origem	País de Origem
Juan Gómes Millas	Copresidente	Universidade do Chile	Chile
Franklin D. Murphy	Copresidente	Universidade do Kansas	E.U.A.
Frederick Burkhardt	Membro	Presidente do American Council of Learned Societies	E.U.A.
Rodrigo Facio Brenes	Membro	Universidade da Costa Rica	Costa Rica
Anísio Teixeira	Membro	Capes	Brasil
Kenneth Holland	Secretário Geral	IIE	E.U.A.

Fonte: Subdocumento IV-12 (memorando de 3 de outubro de 1959).

O Comitê Executivo era a instância decisória máxima. Ou seja, os projetos, as ações, os encontros e os convidados a participarem das reuniões e do próprio comitê eram definidos nesse espaço. Os membros desta primeira formação do comitê foram escolhidos por Kenneth Holland⁴, presidente do Institute International Education (IIE). As formações posteriores seguiram o procedimento de consulta aos membros do CHEAR com a solicitação de indicação de possíveis participantes. No polo latino-americano, Anísio Teixeira fez várias indicações. Entretanto, a decisão ficou sob a responsabilidade de Holland e do seu *staff*.

A análise do Quadro 1 revela o equilíbrio no aspecto quantitativo, porém o mesmo não ocorreu na acomodação em cargos diretivos. Temos Holland como Secretário Geral e Franklin D. Murphy⁵ no papel de co-presidente. Entre os estadunidenses, somente Frederick Burkhardt⁶ não detinha um cargo diretivo no comitê. Do lado latino-americano, por sua vez, Juan Gómes Millas⁷

⁴ Bacharel em Ciências Sociais pelo Occidental College em 1929.

⁵ Graduado em Medicina pela University of Kansas em 1936.

⁶ Graduado em Filosofia pela Columbia University em 1933.

⁷ Graduado em Ciências Sociais pela Universidad Católica de Chile em 1922.

exerceu a co-presidência por um acordo estabelecido em 1959, no qual foi previsto um estadunidense e um latino exercendo a função (subdocumento IV-12).

Rodrigo Facio Brenes⁸ e Anísio Teixeira⁹ completavam o comitê com a seguinte divisão por formação acadêmica e atuação profissional: Ciências Sociais (3 membros), Educação (1), Filosofia (1) e Medicina (1). Desta forma, majoritariamente, o Conselho estava ligado às Humanidades e às Ciências Sociais. A fim de não cometer quaisquer anacronismos, estamos utilizando a Tabela de Áreas da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) dos anos 1950 e 1960. Estas tabelas estão presentes nos Relatórios Anuais da instituição. Relevante frisar que a formação acadêmica e a atuação profissional em outras instituições exerceram influência no direcionamento dos projetos do CHEAR.

Sobre o ingresso nos quadros do CHEAR, o caso de Anísio Teixeira é paradigmático. Teixeira foi convidado por Kenneth Holland e John W. Gardner (presidente da *Carnegie Corporation*) em correspondência de 28 de março de 1958 endereçada à CAPES (subdocumento I-1). Vale ressaltar que a missiva tinha o timbre da *Carnegie Corporation*, ou seja, oficialmente o CHEAR ainda não existia. Inicialmente, é destacado o convite para Teixeira e mais 15 educadores da América Latina e da América do Norte como fruto da necessidade de intercâmbio entre os educadores, com o intuito de estabelecer ajuda mútua nos problemas das universidades do hemisfério. Prossegue a carta assegurando a confiança no sucesso do evento no campo da troca de ideias por parte de líderes educacionais experientes, além da possibilidade de visitas às universidades dos Estados Unidos e às latinas na consecução de viagens e visitas que buscassem conjugar esforços na efetiva elevação da qualidade do Ensino Superior. Anunciou, por fim, que

⁸ Graduado em Direito pela Universidad Nacional de Costa Rica em 1941.

⁹ Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade do Rio de Janeiro em 1922.

o primeiro encontro se daria em Porto Rico nos dias 16, 17 e 18 de maio de 1958.

Quadro 2. Comitê Executivo do CHEAR (1962 a 1963)

Nome	Função	Instituição de Origem	País de Origem
Juan Gómes Millas	Copresidente	Universidade do Chile	Chile
Franklin D. Murphy	Copresidente	Universidade do Kansas	E.U.A.
Risieri Frondizi	Membro	Reitor da Universidade de Buenos Aires	Argentina
T. Keith Glennan	Membro	Presidente do Case Institute of Technology	E.U.A.
Anísio Teixeira	Membro	Capes	Brasil
William C. Spencer	Assistente do Secretário Geral	IIE	E.U.A.
Kenneth Holland	Secretário Geral	IIE	E.U.A.

Fonte: Subdocumento – X-32 (memorando de 17 de fevereiro de 1961).

O ingresso de William C. Spencer¹⁰, como Assistente do Secretário Geral, desequilibrou a composição do Comitê Executivo no caráter quantitativo entre estadunidenses e latinos. A nova formação em função do sistema de rotatividade trienal, aplicado a dois membros, determinou as seguintes mudanças: Rodrigo Facio Brenes (advogado) cedeu o lugar a Risieri Frondizi (filósofo)¹¹ e T. Keith Glennan¹² (engenheiro) ingressou na vaga de Frederick Burkhardt. Kenneth Holland era membro vitalício por ser o presidente do IIE. A alteração no polo estadunidense foi significativa no campo de formação acadêmica. Burkhardt era filósofo e foi substituído pelo engenheiro Glennan. Portanto, nesta segunda fase, temos como atuação acadêmica: Ciências Sociais (2 membros), Filosofia (1), Medicina (1), Educação (1), Psicologia (1) e Engenharia (1). Pela primeira vez, a área de Engenharia ocupou espaço no comitê executivo.

¹⁰ Bacharel em Psicologia pela Universidade Drew, em Madison, New Jersey, em 1940.

¹¹ Graduado em Filosofia pelo Instituto Nacional de la Escuela de Buenos Aires em 1935.

¹² Graduado em Engenharia pela University of Yale em 1927.

Quadro 3. Comitê Executivo do CHEAR (1963 a 1964)

Nome	Função	Instituição de Origem	País de Origem
Risieri Frondizi	Copresidente	Reitor da Universidade de Buenos Aires	Argentina
T. Keith Glennan	Copresidente	Presidente do Case Institute of Technology	E.U.A.
Juan Gómez Millas	Membro	Universidade do Chile	Chile
Franklin D. Murphy	Membro	Universidade do Kansas	E.U.A.
Ulhôa Cintra	Membro	Reitor da Universidade de São Paulo	Brasil
O. Meredith Wilson	Membro	University of Minnesota	México
William C. Spencer	Assistente do Secretário Geral	IIE	E.U.A.
Kenneth Holland	Secretário Geral	IIE	E.U.A.

Fonte: Subdocumento – XXIII-25 (memorando de 17 de fevereiro de 1963).

O ingresso de Ulhôa Cintra¹³ no lugar de Anísio Teixeira e a entrada de O. Meredith Wilson¹⁴ foram as mudanças nessa terceira formação com o aumento de membros do comitê. No caso de Ulhôa Cintra, trata-se do rodízio trienal, mas em relação a Wilson não obtivemos sucesso na tentativa de encontrar a justificativa para a o alargamento no quantitativo. Merece aprofundamento a manutenção de Millas e de Murphy no comitê, pois permaneceram por seis anos, quebrando as regras do rodízio estabelecido. No aspecto quantitativo, houve um equilíbrio entre latinos e estadunidenses.

No aspecto qualitativo ou concernente às áreas de conhecimento, observamos o seguinte arranjo: Medicina (2 membros), Ciências Sociais (2 membros), Filosofia (1), Engenharia (1), História (1) e Psicologia (1). Temos uma relação de igualdade entre as áreas de Medicina e afins, as Ciências Sociais e de Humanidades. Chama atenção o fato de o Comitê Executivo do CHEAR – que era o encarregado de elaborar propostas para o Ensino Superior nas Américas – ter em seus quadros apenas um

¹³ Graduado em Medicina pela Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo em 1930.

¹⁴ Graduado em História pela Brigham Young University.

representante da área de Engenharia e nenhum da área de Ciências Físicas e Matemáticas.

Quadro 4. Comitê Executivo do CHEAR (1964 a 1965)

Nome	Função	Instituição de Origem	País de Origem
Ulhoa Cintra	Copresidente	Reitor da Universidade de São Paulo	Brasil
O. Meredith Wilson	Copresidente	University of Minnesota	México
Cliford Hardin	Membro	University of Nebraska	E.U.A.
Grayson Kirk	Membro	University of Columbia	E.U.A.
Orlando Olcese Pachas	Membro	Universidad Nacional Agraria La Molina	Peru
Marcel Roche	Membro	Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas	Venezuela
William C. Spencer	Assistente do Secretário Geral	IIE	E.U.A.
Kenneth Holland	Secretário Geral	IIE	E.U.A.

Fonte: Subdocumento – XXIII-33 (Ata da 6ª Conferência Anual do CHEAR, 1964).

A saída de T. Keith Glennan – que deveria ocorrer em 1966 – foi antecipada. Não encontramos nos documentos a justificativa para tal situação. No lugar de Glennan, assumiu o engenheiro agrônomo, Cliford Hardin¹⁵.

Pelo princípio da rotatividade, aconteceram as entradas de Marcel Roche¹⁶, Orlando Olcese¹⁷ e Grayson Kirk¹⁸ nas vagas de Risieri Frondizi, Juan Gómez Millas e Franklin D. Murphy, respectivamente. Quatro estadunidenses e quatro latinos compuseram essa 4ª formação do Comitê Executivo.

No aspecto qualitativo ou concernente às áreas de conhecimento, observamos a seguinte formação: Medicina (2

¹⁵ Engenheiro Agrônomo pela University of Purdue, Indiana, em 1937.

¹⁶ Graduado em Medicina pela Johns Hopkins University em 1946.

¹⁷ Engenheiro Agrônomo pela Escuela Nacional de Agricultura em 1945

¹⁸ Graduado em administração educacional pela University of Miami em 1921.

membros), Agronomia (2), História (1), Psicologia (1), Administração Educacional (1) e Ciências Sociais (1). Houve mudança no perfil: as Ciências Sociais deixaram de ser predominantes. A área de Agronomia passou a ter relevância ao lado da área de Humanidades, que manteve a sua posição.

A súbita ascensão da Agronomia – que nas composições anteriores do comitê sequer teve um representante – precisa ser contextualizada. No âmbito latino-americano, no governo de López Marcos (1958-1964) no México, segundo Williasom (2009),

(...) O programa de reforma agrária foi relançado e foram distribuídos aproximadamente 30 milhões de hectares [...] foram nacionalizadas empresas norte-americanas [...] construiu-se um elevado número de escolas rurais, manteve-se a relação com uma Cuba revolucionária, contrariamente aos desejos dos EUA. (p. 415).

No Brasil, por pressão das Ligas Camponesas e das decisões emanadas do I Congresso Nacional dos Trabalhadores Agrícolas realizado em 1961, o presidente João Goulart (1961-1964)

[...] sancionou uma lei [em 1963] que dispunha sobre o Estatuto do Trabalhador Rural. A lei instituiu a carteira profissional para o trabalhador do campo, regulou a duração do trabalho e a observância do salário mínimo e previu direitos como o repouso semanal e as férias remuneradas [...]. (FAUSTO, 2012, p. 379).

Em 1964, pouco antes do golpe-civil militar, João Goulart acenou para a execução da Reforma Agrária (MONTENEGRO, 2003).

No Chile, no governo de Eduardo Frei do partido democrata cristão (1964-1970), o ano de 1964 foi marcado pelas intervenções do Estado na redistribuição de rendimentos e na defesa da reforma agrária, numa medida que afetaria seriamente os interesses dos latifundiários. Segundo Williasom (2009, p. 509), sobre as relações entre os democratas cristãos e a esquerda chilena, “(...) nenhum bloco isolado conseguiria realizar mudanças profundas. Com efeito, as sucessivas tentativas de cada um nesse sentido, entre 1964

a 1973, levariam ao colapso do Estado democrático e a uma violenta viragem à direita protagonizada pelas forças armadas (...)”.

Levantamos, apenas, a situação de três países latino-americanos no que se refere às questões agrárias. Segundo Pena (2009, p. 418),

(...) Depois de 1960, em muitos países da América Latina o governo, o exército, as elites novas e velhas, realinharam-se contra a agitação popular, real ou potencial [...] As relações entre os novos governos autoritários e as organizações agrárias variavam de país para país. Na maioria das vezes uma característica dessas relações era a repressão (...).

De acordo com Galeano (1983, p. 140),

(...) A Aliança para o Progresso proclamou, aos quatro ventos, a necessidade da reforma agrária, a oligarquia e a tecnocracia não cessaram de elaborar projetos. Dezenas de projetos, gordos, magros, largos, dormem nas prateleiras dos parlamentos de todos os países latino-americanos. A reforma agrária já não é um tema maldito: os políticos aprenderam que a melhor maneira de não fazê-la consiste em invocá-la continuamente.

Não caberia estender a discussão. Desejamos registrar, portanto, que a participação de dois membros com formação em Agronomia no Comitê Executivo do CHEAR se deu ao abrigo de condições históricas e sociais do período de ebulição da questão agrária em grande parte da América Latina. Inclusive, vale observar que – pela primeira vez – o comitê teve a representação de um país governado por uma ditadura militar: o Brasil.

O caso brasileiro estava ligado às ditaduras militares impostas a diversos países da América Latina nos anos 1960. Segundo Borges (2003, p. 24), “(...) os Estados Unidos enviaram, a partir de 1942, missões militares para diversos países da América Latina, inclusive o Brasil, e lançaram um programa de assistência militar. Assim, desde aí, a segurança dos Estados Unidos esteve ligada à segurança

do bloco ocidental (...). Neste caso, entendemos que “segurança estadunidense” significou a insegurança dos governos democraticamente eleitos ao sul do Rio Grande. Aliás, nos adverte Skidmore (1999, p. 23) que

(...) desde o lançamento da Aliança para o Progresso em 1961 (mesmo ano do fiasco na Baía dos Porcos em Cuba) os Estados Unidos jamais hesitaram em enviar tropas a países “assolados por problemas” na bacia do Caribe: República Dominicana (1965), Granada (1983), Panamá (1989) e Haiti (1994 (...))¹⁹.

Quadro 5. Comitê Executivo do CHEAR (1965 a 1968)

Nome	Função	Instituição de Origem	País de Origem
Marcel Roche	Copresidente	Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas	Venezuela
O. Meredith Wilson	Copresidente	University of Minnesota	México
Cliford Hardin	Membro	University of Nebraska	E.U.A.
Grayson Kirk	Membro	University of Columbia	E.U.A.
Jorge Arias	Membro	Rector da Universidad de San Carlos	Guatemala
Ramon de Zubiría	Membro	Universidad de los Andes	Colômbia
James F. Tierney	Assistente do Secretário Geral	IIE	E.U.A.
Kenneth Holland	Secretário Geral	IIE	E.U.A.

Fonte: Subdocumento – XXIV-2 (Lista de participantes do Encontro Especial do CHEAR, São Paulo, 1965).

A saída de Ulhôa Cintra para o ingresso do colombiano Ramon de Zubiría²⁰ foi antecipada, haja vista que o mandato de Cintra seria concluído em 1967. O mesmo ocorreu com Orlando

¹⁹ Sobre a democracia na América Latina após 1930, ver: Hartlyn e Valenzuela (2009).

²⁰ Doutor em Línguas Românicas pela Johns Hopkins University em 1953.

Olcese, que cedeu lugar a Jorge Arias²¹. As razões que pautaram tais decisões não estão registradas nos documentos do CHEAR e também não foram localizadas nos Relatórios Anuais do IIE. A entrada de James F. Tierney, representante da Fundação Ford, se deu pelo fim do contrato de William C. Spencer.

Com relação às áreas de conhecimento, temos a seguinte configuração: Medicina (1), História (1), Agronomia (1), Administração Educacional (1), Engenharia (1), Letras (1) e Ciências Sociais (1). Houve mudança no perfil: a área de Agronomia deixou de ter predominância. A área de Humanidades manteve a sua posição.

Nesta formação, temos um representante da Guatemala que estava sob o domínio da ditadura militar no período de 1963 a 1966.

Quadro 6. Comitê Executivo do CHEAR (1968)

Nome	Função	Instituição de Origem	País de Origem
Marcel Roche	Copresidente	Instituto Venezolano de Investigaciones Cientificas	Venezuela
Grayson Kirk	Copresidente	University of Columbia	E.U.A.
Cliford Hardin	Membro	University of Nebraska	E.U.A.
Ignacio Gonzáles	Membro	Universidad de Concepción	Chile
Theodore M. Hesburgh	Membro	University of Notre Dame	E.U.A.
James F. Tierney	Assistente do Secretário Geral	IIE	E.U.A.
Kenneth Holland	Secretário Geral	IIE	E.U.A.

Fonte: Subdocumento – XXIV-17 (Correspondência de Kenneth Holland para Anísio Teixeira em 4 de outubro de 1968)

O Comitê Executivo de 1968, apesar de todos os nossos esforços, é o último ao qual tivemos acesso. A partir deste ano, as informações não foram encontradas nos Relatórios Anuais do IIE e no Arquivo Anísio Teixeira. A última notícia do CHEAR presente

²¹ Graduado em Engenharia. Especialização em Estatística.

no Arquivo Anísio Teixeira é uma correspondência entre James F. Tierney e Teixeira ocorrida em 22 de janeiro de 1969 (subdocumento XXIV-19). Provavelmente, estes documentos estão disponíveis no Arquivo Pessoal de Kenneth Holland, que se encontra no *Hoover Institution Archives*, Stanford, Califórnia, apenas para consulta local, conforme nota biográfica.

Houve modificações na composição do Conselho. Ignacio Gonzáles²² substituiu Jorge Arias, que completou o seu mandato. Outra alteração foi a saída de Ramon de Zubiría e a entrada de Theodore M. Hesburgh²³ também pela expiração do período de três anos. Causou-nos estranheza a retirada de O. Meredith Wilson menos pelo fato de ter cumprido o seu mandato e mais pelo fato de não ter ocorrido qualquer substituição. Desta forma, ocorreu a primeira redução do número de membros do CHEAR. Investigações serão necessárias para a compreensão desta situação.

Um ponto mereceu nossa atenção: o desequilíbrio quantitativo nos polos geográficos, a saber: 5 estadunidenses e 2 latino-americanos.

A fim de encerrar este item, elaboramos um quadro com os países latinos que tiveram assento no Comitê Executivo do CHEAR.

Quadro 06. Países Latinos Membros do Comitê Executivo do CHEAR
(1958 a 1968)

Argentina
Brasil
Chile
Colômbia
Costa Rica
Guatemala
México
Peru
Venezuela

²² Graduado em Medicina pela Universidade do Chile em 1928.

²³ Bacharel em Filosofia pela Universidade Gregoriana em 1939.

Os encontros promovidos pelo Conselho

A estrutura de reuniões do CHEAR estava assentada em quatro tipos de encontros: a Conferência Anual (CA), a Reunião do Comitê Executivo (RCE), o Seminário (SM) e o Encontro Especial (EE). Estas nomenclaturas foram localizadas no subdocumento XIX-1A3.

A CA serviu como instrumento de externalização do trabalho do CHEAR. Consistia numa série de palestras, debates, apresentação e proposição de projetos e pesquisas financiadas pelo Conselho. Os membros do Comitê Executivo tinham espaço assegurado neste evento e os demais eram convidados pela instituição. Entendemos que a CA era um espaço de legitimação institucional, haja vista a estrutura montada e a sua divulgação nos Relatórios Anuais do IIE. Indo além, a duração média de cinco dias indica a programação intensa e a quantidade de temas debatidos. Obtivemos os documentos de nove CAs com as agendas de trabalho, a lista de participantes, as atas e as recomendações do evento. Tal situação se deu pelos limites temporais do Arquivo Anísio Teixeira, que se estende, no tocante às conferências, até 1967. Com relação às demais nove CAs, a nossa documentação está pautada nos Relatórios Anuais do IIE que dedicaram um breve espaço para as informações atinentes às conferências. Em determinadas conferências temos a presença de recomendações. Entretanto, a decisão acerca da oficialização das recomendações estava sob a responsabilidade da RCE.

A RCE era a instância máxima das decisões institucionais. Dela só participavam os membros efetivos do Comitê Executivo que definiam as pautas prioritárias, os eventos a serem realizados, os locais e os convidados a participarem destes eventos. No âmbito da RCE se davam, também, a indicação de novos membros para a composição do comitê consoante à proposta de rodízio dos membros. As decisões emanadas desta esfera representavam, portanto, o trabalho interno do CHEAR e não se apresentaram nos Relatórios Anuais do IIE. Estiveram presentes nos memorandos e

correspondências encontradas no Arquivo Anísio Teixeira do CPDOC-FGV, especificamente no documento AT t 1958.03.28 que abarca o período de 1958 a 1969. Anísio Teixeira pertenceu ao Comitê Executivo no período de 1958 a 1963. Entretanto, os seus diálogos com os membros do CHEAR se estenderam até 1969 (subdocumento XXIV-19). Evidentemente, esta afirmativa é provisória, pois se baseia nos documentos encontrados. De qualquer forma, no máximo, tais diálogos teriam como limite o ano de 1971, ano de falecimento de Teixeira.

Em média, a reunião tinha a duração de dois dias e, dependendo das necessidades da instituição, poderiam ocorrer até duas reuniões por ano. Cabe aduzir que conseguimos ter acesso aos documentos de dez RCEs que evidenciam os participantes, a agenda e as decisões de cada reunião. Estes documentos cobrem o período de 1958 a 1962. Este arco de tempo abrigará a análise da primeira fase das reuniões do CHEAR por termos informações de duas fontes: o documento AT t 1958.03.28 e os Relatórios Anuais do IIE.

Temas diversos e convidados de diferentes instituições universitárias foram as marcas dos SMs. Numa primeira aproximação, percebemos que a definição dos temas passou pela busca de atendimento dos desafios iniciais da instituição apontados pela primeira reunião em 1958, conforme o memorando de 17 de julho de 1958 (subdocumento II-17). Posteriormente, o acesso ao subdocumento VIII-16 de 24 de junho de 1960, que prestava informações sobre a segunda RCE de 1960, permitiu compreender que a intenção era promover pequenos encontros acadêmicos de grupos de especialistas das Américas, como economistas, sociólogos, bibliotecários, antropólogos e arqueólogos. Mais uma ação de integração profissional e científica.

Quadro 07. Reuniões do Comitê Executivo do CHEAR (RCE) e as suas recomendações no período de 1959 a 1978

Ano	Local
1959	México e Costa Rica
1960	Chile e U.S.A.
1961	U.S.A. e Colômbia
1962	Brasil e U.S.A.
1963	México
1964	Peru
1965	Brasil
1966	Venezuela
1967	Chile
1968	Peru
1969	Colômbia
1970	Argentina
1971	Peru
1972	(local não encontrado)
1973	Guatemala
1974	Venezuela
1975	México
1976	Brasil
1977	(local não encontrado)
1978	México

Fontes para o período de 1959 a 1962: Documento AT t 1958.03.28 – subdocumentos – 1-12 / II-5 / III-37A3 / V-43 / V-34^a / VIII-16 / X-9, X-32 / I-22 / IX-60 / XX-1 / XXIII-15 / XXIII-35 / XXIV-3 / XIV- 2. Em alguns anos, por necessidades institucionais, registramos a ocorrência de duas RCEs. Para o período de 1963 a 1978: Relatórios do Institute of International Education.

Em face da impossibilidade de exame de todas as recomendações oriundas das RCEs, privilegiaremos o ‘Estudo Comparativo da Educação Superior’ por tratar-se, no nosso entendimento, do projeto-síntese do CHEAR. A ideia era utilizar pesquisas, levantamentos, compilação de dados, material bibliográfico, documentos, marcos regulatórios e visitas às universidades de vinte e um países das Américas a fim de elaborar um quadro comparativo do Ensino Superior. Ou seja, a expectativa – ao final do projeto – se assentava em comparar para conhecer, conhecer para aproximar e aproximar para agir via reformas que

se mostrassem necessárias para um melhor desempenho do Ensino Superior nos países latino-americanos, tendo em vista que o Ensino Superior dos Estados Unidos era o modelo a ser seguido. Desta forma, temos o projeto prioritário do CHEAR, o que demandou maior aporte de recursos financeiros e o mais longo em termos de execução. O citado projeto teve início em 1959 e foi concluído em 1964. O resultado final materializou-se na publicação do livro 'A Educação Superior nas Repúblicas Americanas' nas línguas inglesa, espanhola e portuguesa.

Os países analisados na obra foram Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Estados Unidos, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela (BENJAMIN, p. 74 et seq.).

A documentação é vasta sobre o processo de elaboração do projeto. Então, a fim de analisar com cuidado a sua construção, trabalhamos com a perspectiva cronológica de indicar o estado da arte do trabalho de pesquisa com as informações extraídas de cada Reunião do Comitê Executivo, memorandos e demais documentos no arco de tempo definido para este item.

Na RCE de 1959, foram sugeridos diversos nomes de intelectuais para a coordenação do projeto. Entretanto, o intelectual Harold Benjamin²⁴ – que não estava no rol de indicações – foi contratado para coordenar o estudo (subdocumento III-38B). Benjamin era Especialista em Educação, com formação pedagógica no âmbito da Escola Normal, na graduação e pós-graduação, tendo se dedicado aos estudos curriculares. Inicialmente, temos os seguintes pontos a serem considerados centrais para o desenvolvimento do trabalho: 1. As propostas de Universidade ou de Educação Superior; 2. Organização e Administração; 3. Os programas educacionais oferecidos, as principais lacunas destes programas, modelos de educação geral ou especializado e profissional, bem como educação de adultos, faculdade,

²⁴ Graduado em Educação pela Oregon Normal School e University of Oregon em 1910.

estudantes, governo e suporte financeiro (subdocumento III-39). Enumeramos apenas os pontos gerais, haja vista que cada um deles se desdobrou em inúmeros itens.

A segunda RCE de 1959 aconteceu na Costa Rica no período de 27 a 29 de julho. Segundo Teixeira, o Comitê Executivo “[...] examinou o trabalho já realizado, programou futuras visitas de educadores a outras universidades, apreciou novas propostas e, principalmente, estudou meios capazes de facilitar e intensificar as comunicações entre os educadores e cientistas das Américas” (subdocumento III-37).

Após a RCE, localizamos documentos que indicam uma movimentação no segundo semestre em relação ao Estudo Comparativo. Em memorando datado de 23 setembro de 1959, Teixeira relatou a Holland o andamento do estudo e anunciou que o projeto base para a consecução da empreitada estaria finalizado no próprio mês de setembro para aprovação do CHEAR e da Fundação Ford²⁵, ou seja, juntamente com Benjamin, Teixeira foi incumbido de elaborar o cronograma e gerenciar os recursos financeiros necessários para o projeto (subdocumento IV-9). Esta informação contribui para o esclarecimento de situação relevante: a publicação do livro – fruto do projeto – apareceu sob a autoria única de Benjamin, mas, de fato, Benjamin era o coordenador geral que somente conseguiu levar o trabalho adiante face às contribuições dos intelectuais latino-americanos que exerceram o papel de coordenadores adjuntos.

Quanto à organização para o estudo, foram indicadas as montagens de dois centros ou escritórios que serviriam como base para as viagens de coletas de dados. Um em Lima, que abrigava um dos escritórios do IIE, e o outro no Brasil. A ambiciosa meta era dividir as mais de cem universidades em regiões a fim de facilitar

²⁵ Criada em 1936 por Edsel Ford. Durante os seus primeiros anos, a fundação operou em Michigan sob a liderança de membros da família Ford. A carta de fundação declarava que os recursos deveriam ser usados para “fins científicos, educacionais e beneficentes, tudo para o bem-estar público.”

a comunicação e coordenação das atividades. O quadro de recursos humanos apontou a necessidade de um diretor, um assistente do diretor, um secretário executivo e um consultor profissional.

Seguindo a nossa delimitação de estudo referente aos projetos do CHEAR, registramos que nas notas oficiais da RCE constam apenas a posição de Teixeira como diretor e Benjamin como Consultor Geral do Estudo Comparativo da Educação Superior. De fato, um exame no corpus documental indicou que novas notícias sobre o projeto só se fizeram presentes em memorandos e correspondências a partir de março, ou seja, após a primeira RCE de 1960. Portanto, as informações, a seguir, cobrirão o período de março a maio de 1960, pois a segunda RCE deste ano só se realizou em julho.

A correspondência de 9 de março (subdocumento VII-3), de Anísio Teixeira para Risieri Frondizi, apontou a seguinte estrutura para o Estudo Comparativo: 1 Diretor-Geral e também Assistente Regional (Brasil); 1 Consultor-Chefe e também Assistente Regional (USA, República Dominicana e Haiti); 1 Assistente Regional (Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile); 1 Assistente Regional (México e América Central); 1 Assistente Regional (Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia); 1 Secretário Executivo que deverá ser hispano-americano. Deste modo, se apresentou a concretização da proposta de divisão regional do trabalho. Na mesma missiva, encontramos a informação de que Frondizi foi indicado para a função de Assistente Regional, com tarefa de coletar e sistematizar os dados da Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile.

O Projeto CAPES – 1.955/SSD.50/60 (subdocumento VII-68) de 30 de maio de 1960 revelou os aportes financeiros por parte do governo brasileiro para subsidiar o Estudo Comparativo. Desta forma, Alberto Venâncio Filho²⁶ foi contratado para realizar os levantamentos do estudo sobre o Ensino Superior no Brasil. Além disto, foram empenhadas verbas para que o Serviço de Estatística e Documentação fornecesse o suporte para a organização, publicação

²⁶ Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade Nacional de Direito da então Universidade do Brasil em 1956.

e guarda dos elementos obtidos pelo levantamento. Ou seja, mais um indício de que o CHEAR não era um encontro informal de intelectuais sem o envolvimento dos seus respectivos governos. O projeto tem as assinaturas de Anísio Teixeira e Almir de Castro²⁷ (Diretor de Programas da CAPES).

Na RCE de 1961, sobre o Estudo Comparativo da Educação Superior nas Repúblicas Americanas, o exame dos documentos apontou problemas no andamento da redação dos relatórios. Em memorando de 4 de janeiro de 1961 de Teixeira para Holland, em resposta ao cumprimento dos prazos de elaboração dos relatórios, temos a informação de que Risieri Frondizi e Francisco Larroyo²⁸ (responsável pelos dados do Ensino Superior do México) não cumpriram os prazos estabelecidos (subdocumento X-2). Entretanto, no dia seguinte, 5 de janeiro, Teixeira acusou o recebimento do material de Frondizi (subdocumento X-3). No dia 6 de janeiro, Teixeira e Benjamin enviaram um documento provisório por conta da intensa cobrança da *Carnegie Corporation* e da *Fulbright* (subdocumento X-4). O relatório parcial estava assinado por Frondizi, Teixeira, Venâncio Filho e Carlos Tunnermann Bernhein²⁹ (consultor para a América Central) (subdocumento XVI-1).

Com o intuito de acelerar o processo, Teixeira enviou em 21 de março para o Reitor da Universidade da República Oriental do Uruguai, Mario Cassinoni³⁰, um texto sobre a Universidade, que foi debatido na CA de 1961, solicitando o parecer do intelectual para a inserção do mesmo no relatório final. No preâmbulo do texto, Teixeira afirmou a não obrigatoriedade de aceitação do texto e que, brevemente, a Universidade seria visitada pela equipe do Estudo Comparativo (subdocumento XI-21).

Na segunda RCE de 1961, Teixeira e Benjamin discutiram sobre o andamento do Estudo Comparativo da Educação Superior

²⁷ Diplomou-se pela Faculdade de Medicina do Brasil em 1931.

²⁸ Professor e Doutor em Filosofia e Mestre em Ciências da Educação.

²⁹ Secretário-Geral do Conselho de Educação Superior (CSUCA) de 1959 a 1964.

³⁰ Bacharel em Medicina pela Universidade da República em 1931.

nas Repúblicas Americanas. Informaram que duas seções do documento já estavam concluídas e que o mesmo estaria pronto durante setembro, como programado previamente. Sugeriram que cópias deste material fossem colocadas à disposição. Propuseram que as edições em inglês e espanhol tivessem a sua produção editorial no México ou Argentina. Sob a responsabilidade de Teixeira ficou a edição em língua portuguesa. Benjamin seria o responsável pela redação final do projeto.

A partir de 1962, o Estudo Comparativo da Educação Superior nas Repúblicas Americanas passou à categoria de 'Projeto Especial.' Assim, a publicação do livro 'A Educação Superior nas Repúblicas Americanas', de acordo com o informado nos documentos, ocorreu em 1964 em língua espanhola. A publicação em língua portuguesa e inglesa se deu um ano depois.

O subdocumento XXIII-36 revelou as tiragens do livro: 4 mil exemplares em língua inglesa, 5 mil em língua espanhola e 5 mil em língua portuguesa. A leitura atenta do documento XXIV-12, de 18 de outubro de 1965, uma correspondência entre o representante da editora Fundo de Cultura e Anísio Teixeira, possibilitou o acesso à informação de que parte da publicação seria oferecida gratuitamente e parte comercializada. O CHEAR ficaria com 10% do valor de cada livro vendido. Até então, entendíamos que o livro teria distribuição gratuita de todos os exemplares com o intuito de cumprir um dos princípios básicos do CHEAR: a difusão do conhecimento e o envolvimento de intelectuais, professores e estudantes nos problemas relativos ao Ensino Superior nas Américas.

O conteúdo da obra foi dividido em três partes: Considerações Gerais; As instituições, seus homens e seus programas; Conclusões.

A segunda parte, ou seja, sobre as instituições, apresentou a seguinte subdivisão geográfica:

- Região I – América do Sul Espanhola: Argentina, Bolívia, Chile, Equador, Paraguai, Peru e Uruguai.
- Região II – Os países do Caribe: Colômbia, Cuba, República Dominicana, Haiti, Panamá e Venezuela.

- Região III – América Central e México: El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Costa Rica e, evidentemente, o México.

- Região IV – Brasil.

- Região V – Estados Unidos da América.

Tivemos acesso ao rascunho do prefácio original do livro, em língua espanhola, escrito por Anísio Teixeira em 1963 (subdocumento XXI). No entanto, não se efetivou como prefácio final da obra. Na publicação em língua portuguesa, que se deu em 1965, no período da ditadura militar, um novo prefácio foi escrito e publicado por Harold Benjamin.

Por fim, entendemos ser necessário prestar informações sobre o mais importante projeto institucional que serviu como fio condutor para a compreensão da dimensão e ousadia dos objetivos traçados no âmbito institucional. Trata-se de um estudo, até aquele momento, inédito no campo educacional pan-americano.

Considerações

As nossas considerações quase finais nos remetem a uma indagação: em face da organização do CHEAR e do ‘Estudo Comparativo da Educação Superior nas Repúblicas Americanas’, que elegemos como foco do capítulo, a instituição operou como estratégia de cooperação ou de intervenção? Seria cômodo registrar simplesmente a existência de ambas, pois sem as mesmas não sobreviveria a instituição. Caminho fácil também seria afirmar que os documentos e os relatórios não deixaram margem para uma resposta segura e definitiva sobre a pergunta. Ou seja, trilharíamos o ‘doce’ rumo de não se comprometer com qualquer tipo de avaliação do que estudamos em profundidade e, mais importante, cairíamos no medo de assumir posições que podem gerar críticas. De forma evidente, concluímos o capítulo com mais indagações do que afirmações, mas temos posicionamentos que – mesmo reconhecendo a provisoriedade do conhecimento – não nos furtaremos a emitir.

Assim, em primeiro lugar, acompanhamos a mudança gradativa no posicionamento dos membros estadunidenses em relação aos membros latinos no que tange à dinâmica de trabalho. Inicialmente, a postura formal e, de certa forma, temerosa às reações por parte dos representantes da América Latina foi a marca das reuniões e encontros do

CHEAR. Aos poucos, entretanto, as afinidades eletivas e intelectuais estabelecidas, somadas à presença dos familiares nas conferências anuais – registrada nas correspondências –, geraram intimidade e permitiram a alteração na postura do polo estadunidense, a ponto de captarmos momentos de autoritarismo e imposição de agendas em desacordo com as propostas dos intelectuais latinos. Por exemplo, Rodrigo Facio Brenes e Anísio Teixeira, respectivamente em 1959 e 1968, colocaram em dúvida a separação entre as ações do CHEAR e as ações da política externa dos Estados Unidos para a América Latina. Oficialmente, os questionamentos não alteraram a rota institucional. Desta forma, surge a nossa primeira consideração: houve a cooperação, mas foi gradativamente sendo direcionada pela concepção institucional do IIE. Tivemos, desta forma, a diretividade dos membros estadunidenses sobre o conceito de cooperação. Portanto, a cooperação deu lugar à dependência.

Exatamente na questão da dependência dos países latino-americanos localiza-se a nossa segunda consideração. A assimetria entre os Estados Unidos e a América Latina no campo econômico, educacional e político impediu quaisquer formas de cooperação igualitária na base de trocas de mão dupla num ir e vir de informações e de decisões, pois os estágios de desenvolvimento eram desiguais menos por incompetência latina e mais pelas próprias políticas estadunidenses de ‘doações’, empréstimos e tratados de cooperação. Tais instrumentos ditavam a agenda a ser seguida e, de forma paradoxal, impediam o tão propalado investimento no Ensino Superior, haja vista que parte significativa do produto interno bruto dos países da América Latina era utilizada para pagar dívidas com os Estados Unidos. Assim, como

poderia ser o CHEAR um local para ajuda mútua se o contexto histórico apontava uma situação absolutamente contrária? É necessário, desta maneira, compreender a trajetória institucional através da sua existência num contexto amplo.

Face ao contexto amplo, se apresenta a nossa terceira consideração. A política externa dos Estados Unidos – no período da Guerra fria – foi a base para a criação de diversas instituições como a Aliança para o Progresso, o BID, a *Usaid*, dentre outras. Ora, as três instituições forneceram recursos e bolsas ao CHEAR, que os repassou para diversos países latino-americanos. Os balanços financeiros do IIE registram as doações e os boletins da CAPES, no caso brasileiro, assinalam a existência das bolsas. Além disto, um exame nos referidos balanços financeiros aponta, também, o aporte de recursos do governo dos Estados Unidos. Desta forma, seria possível imaginar que o CHEAR mirasse em objetivos distintos das instituições citadas? Mas, outra pergunta se faz necessária: se o CHEAR tinha os mesmos objetivos gerais do conjunto das instituições citadas por que houve o esquecimento desta instituição na historiografia da educação brasileira?

O esquecimento institucional é a nossa quarta consideração. Durante a fase de leituras preparatórias, encontramos um número significativo de artigos, livros, dissertações e teses que estabeleciam críticas severas aos objetivos e à atuação das referidas instituições no Brasil e nos demais países da América Latina. Contudo, nenhuma referência ao CHEAR. Vale lembrar que a instituição existiu por vinte anos e contou com a participação de proeminentes intelectuais latinos: reitores de universidades conceituadas, membros de centros de pesquisa e ministros da educação. Neste ponto, temos duas chaves de interpretação: uma delas está ancorada no impacto causado por instituições, como as citadas, que abarcaram programas amplos e espalhados pelas áreas mais distintas. Desta maneira, se fizeram presentes em frentes diversas e apresentaram maior evidência, ensejando discussões e debates sobre o seu papel. Na área de foco da instituição, reside a nossa segunda chave de leitura. O CHEAR foi direcionado

exclusivamente para a Educação Superior, embora tenha tentado sem sucesso se inserir no Ensino Secundário. Ou seja, temos uma ação restrita a um segmento educacional e, não menos relevante, sem assinaturas de tratados, acordos ou convênios com os governos dos países-membros. Seria um silêncio desejado pela própria instituição?

O silêncio institucional é a nossa quinta e última consideração. Em todo o percurso do nosso estudo, um quase 'sigilo' foi a tônica dos projetos desenvolvidos pelo CHEAR. Entretanto, este posicionamento foi constatado no polo latino. A título de exemplificação do caso brasileiro, de duzentos e trinta e quatro editoriais dos boletins da CAPES no período de 1958 a 1972, somente um deles foi dedicado ao Conselho no período democrático, pois a partir de 1964 não existem quaisquer editoriais e sequer notícias sobre o IIE e o CHEAR. A nossa impressão é que o grupo diretor do Conselho – por se configurar numa intervenção no sistema de Ensino Superior na América Latina – esteve preocupado com as objeções às ações e aos programas projetados e financiados pelos Estados Unidos, visando a uma obra 'silenciosa', ou melhor, uma intervenção sem alardes tal qual brotam flores, frutas e árvores e, no tempo presente, muitas vezes, um silêncio que nos coloca à beira do precipício.

Referências

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO – Disponível em: <<https://goo.gl/xpkLWk>>.

BENJAMIN, Harold R. W. *A Educação Superior nas Repúblicas Americanas*. Brasil: Editora Fundo de Cultura, 1965.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Boletim Informativo da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – 1958 a 1972*.

BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida (orgs.). O

tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 13-42.

CARNEGIE FOUNDATION – Disponível em: <<https://goo.gl/PgLprX>>.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

COMISSÃO FULBRIGHT – Disponível em: <<https://goo.gl/KR-VXMt>>.

FORD FOUNDATION – Disponível em: <<https://goo.gl/GQhrHA>>.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil*. Arquivo Anísio Teixeira. Série Temática. Documento AT t – 1958.03.28 – Documentos relativos ao Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas (Chear).

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOUVÊA, Fernando. *Anísio Teixeira e o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas: cooperação ou intervenção?* Jundiaí: Paco, 2018.

HARTLYN, Jonathan; VALENZUELA, Arturo. A democracia na América Latina após 1930. In: BETHELL, Lesli (org.). *História da América Latina. A América Latina após 1930: Estado e política*. Vol. 7. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 127-196.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION – Relatórios Anuais – Disponível em: <<https://goo.gl/B1my3f>>.

PENA,Guillermo de La. As mobilizações rurais na América após 1930. In: BETHELL, Lesli (org.). *História da América Latina. A América Latina após 1930: Estado e política*. Vol. 7. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 355-470.

MONTENEGRO, Antônio Torres. Ligas Camponesas e sindicatos rurais em tempo de revolução. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida (orgs.). *O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 241-272.

SKIDMORE, Thomas E. Os Estados Unidos e a América Latina: um permanente mal-entendido? *Revista Estudos Históricos*, v. 13, n. 24, p. 447-463, 1999.

USAID – Disponível em: <<https://goo.gl/Ao9QLE>>.

WILLIAMSON, Edwin. *História da América Latina*. Porto, Portugal: Edições 70, 2012.

O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas e a sua influência na Reforma do Ensino Superior no Brasil em 1968¹

João Carlos Bernardo Machado

Introdução

O discurso que afirma ser ‘a educação’ uma única forma capaz de estabelecer o desenvolvimento social, surpreendentemente, parece resistir ao tempo. Como uma ideologia, ela, ainda, persiste em superar qualquer outra condição possível para o desenvolvimento social. Nesse sentido, duas questões surgem: como e por que o tema educação tornou-se um ‘discurso político’ tão poderoso, na contemporaneidade, no Brasil?

A proposta deste texto é apresentar, objetivamente, algumas considerações históricas sobre a formulação de uma política educacional pensada e desenvolvida que culminou na Reforma Educacional do Ensino Superior no Brasil, através da Lei 5540 de 28 de novembro de 1968. Nesse sentido, a partir dessas considerações históricas, perceber alguns elementos, pelo menos em parte, político-institucionais que fundamentaram, em um processo ideológico, o ensino superior no Brasil como parâmetro de uma nova consciência social. Nessa composição, duas afirmações, também, se manifestam: a que estabeleceu a educação, mormente o ensino superior, como um pressuposto de

¹ Este capítulo é fruto da Tese de Doutorado ‘O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas e os possíveis impactos na reforma do Ensino Superior no Brasil em 1968’, sob a orientação do Prof.^o Fernando César Ferreira Gouvêa, defendida em 2020, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

ajuste social, e a ideia de produção de conhecimento como concepção de desenvolvimento, e por quê? Primeiro, porque indicou o indivíduo como um instrumento ativo no processo de desenvolvimento social e econômico; segundo, supôs que esse indivíduo deveria se preocupar com uma produção de conhecimento que se estruturasse², a partir das relações das coisas e seus produtos, em busca do progresso³.

Educação como Parâmetro de Formação do indivíduo e o Desenvolvimento Social.

Não há qualquer possibilidade em se admitir que seja especulação a pretensão da política estadunidense em formular a educação como marco civilizatório e como instrumento único de ajuste social na América Latina. O problema é que nessa formulação a 'educação se desvia' para um outro fim. Para entender esse desvio e suas variantes não se pode desprezar o fato de que os Estados Unidos, através do IIE⁴, deveras, estiveram

² É uma expressão utilizada, no texto, apenas, para referenciar o Estruturalismo, que indica a possibilidade da decomposição do objeto para se chegar ao real.

³ ALIANÇA PARA O PROGRESSO - Programa de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina formalizado quando os Estados Unidos e 22 outras nações do hemisfério, entre elas o Brasil, que assinaram a Carta de Punta del Este em agosto de 1961. Disponível em <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>

⁴ Institute International of Education (IIE), foi rganizado em 1919 e tinha como objetivo central catalisar o intercâmbio educacional, no plano internacional, pela necessidade de contato e fonte de informação tanto para estudantes do Ensino Superior dos Estados Unidos, quanto para estudantes e nações estrangeiras interessadas em desenvolver laços educacionais com o país (Relatório IIE, 1920, p.1- 4). Ressalva-se que, o IIE ainda mantém suas operações.). (GOUVÊA, 2018. p.17). O Intitute International of Education, mesmo sendo constituído e organizado em 1919 foi convidado em 1946 pelo Departamento de Estado para administrar os recursos do Conselho de Intercâmbio Internacional de Educação: o maior programa da Fundação Fulbright, à época, para América Latina. No entanto, deve-se, ainda, mencionar que foi o Institute International of Education

empenhados, através da sua política expansionista, em ‘formar e desenvolver uma consciência coletiva’ de uma América ‘independente’, e estabelecer a importância da educação, considerando que esta deveria ser entendida como um ‘valor’⁵, posto que, assim a ideia de desenvolvimento e progresso, desejados pelos latino-americanos, seria garantida.

Em assim sendo, os ‘investimentos’ feitos por todos os organismos econômicos, públicos e privados estadunidenses conseguiriam o seu objetivo: a revolução educacional. Todavia, deve-se considerar que aliado a esse interesse de reorganização social, a organização de uma política educacional, tornou-se o fundamental objeto à política expansionista estadunidense. Nesse sentido, para que a sociedade latino-americana não abandonasse o interesse em formar especialistas em diversas áreas de conhecimentos, a ideia foi organizar uma educação que fosse salutar à qualificação da mão de obra. No Brasil, especialmente, sob a égide do ‘espírito’ do Plano de Metas⁶ apresentado pelo presidente Juscelino Kubitschek (1902-1976), que acreditava num desenvolvimento social a partir da expansão industrial e crescimento da Economia, a constituição da chamada ‘educação de qualidade’, seria o elemento fundamental para que o IIE organizasse um ambiente favorável às pretensões políticas estadunidenses.

O interessante é que essas pretensões foram se configurando como ideias produzidas pelo ‘pensamento econômico’ estadunidense, que se desenvolveram, com mais objetividade, a

que criou a Associação Internacional de Educadores e o Conselho de Intercâmbio Internacional de Educação. (Idem. p. 37).

⁵ Valor aqui deve ser entendido como um conceito desenvolvido, na estrutura do capital, como resultado da quantidade de trabalho socialmente necessário para produzir uma mercadoria.

⁶ A premissa do Plano de Metas, esboçado pouco antes da posse de JK, por uma equipe do BNDES, era assim apresentado como a expressão de superação de obstáculos estruturais. Foi composto com 30 objetivos constituídos e agrupados por 5 setores: energia, transportes, indústria, alimentação e educação. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/PlanodeMetas>.

partir do fim da IIª Guerra, indicando que havia necessidade de uma nova ‘estrutura de mercado mundial’ e que esta deveria ser consolidada. Todavia, há de se convir que a América Latina, ainda, se mantinha distante dessa ‘nova estrutura’ devido ao longo período de sua colonização, supõem-se.

O fato, no entanto, foi que a ideia de ‘desenvolvimento’ seria a premissa que essa estrutura de mercado teria, e a manteria, como elemento forjador da sociedade latino-americana, pela qual se serviria para inspirar e influenciar as duas grandes nações sulamericanas: o Brasil, governado por “Juscelino Kubitschek, entre 1956 e 1961, e a Argentina, governada por Arturo Frondizi, entre 1958 e 1962” (ZANATTA, 2017, p. 182-183). Mas uma questão, diante dessas considerações, se formou: como se daria esse desenvolvimento?

Entende-se, então, que o ‘desenvolvimento’, como premissa da ‘estrutura de mercado’, estaria vinculado, diretamente, à reorganização social a partir da educação. Em assim sendo, a educação passou a ser apresentada como o elemento principal da ‘revolução’ social. Quer dizer, pelo viés da chamada conciliação política a educação foi considerada o elemento político significativo do desenvolvimento social, porém essa política educacional não poderia ser notada como estrutura ideológica. Outrossim, deve-se entender que se essa ‘revolução’ não fosse subsidiada pela Aliança para o Progresso, tanto na propositura ‘idealista’ do capital que, apoiado institucionalmente, exorcizaria as prespectivas comunistas, quanto na reformulação do currículo escolar para o desenvolvimento e melhoria das condições sociais, não haveria sucesso no projeto expansionista, à época subsidiando a educação, liderado pelo IIE.

Diante dessa condição, entende-se, ainda, que o projeto expansionista sinalizava que a carência de qualificação da força de trabalho, de acordo com a proposta, em princípio do Plano de Metas, também obstruiria o desenvolvimento político e social. Nesses termos, fica claro que o ‘significado’ maior desse ‘plano’ seria construir possibilidades, em princípio, que erradicassem a

fome, as doenças, o desemprego, e a educação, a seu ver, seria esse 'portal' para que esse desenvolvimento social acontecesse.

Esta expectativa, também, foi observada no relatório da reunião de 1961 do IIE⁷, na qual se defendia que a garantia da possibilidade de 'desenvolvimento' dependeria do empenho das nações latino-americanas, pois essas deveriam pretender, politicamente, alcançar quatro objetivos políticos considerados fundamentais para esse evento: a implantação de uma 'economia moderna' constituída para respaldar os 'interesses e as pretensões nacionais'; formar profissionais administradores e outros profissionais como biólogos, contadores, médicos, enfermeiras, advogados, agrônomos, engenheiros, tecnólogos; formar professores, especializados em todos os níveis e, principalmente, reformular, currículos e programas do Ensino Superior.

Diante dessas informações, entende-se que foi através do CHEAR⁸, em princípio, que iniciou-se o processo de reestruturação

⁷ [...] Liberdade não pode suportar onde a ignorância prevalece, e a independência se torna uma farsa a menos que uma nação possa fornecer homens e mulheres educados para liderar e governar. Os terríveis eventos no Congo, que não podem reivindicar 20 graduados universitários entre seus treze milhões de pessoas, forneça um lembrete sombrio dessas verdades e da ameaça para o mundo inteiro que é inerente à instabilidade dos Países emergentes. A crescente percepção de que a educação é um fator crítico na economia, o progresso político e social das nações subdesenvolvidas tem se refletido de muitas maneiras no ano passado. Faculdades e universidades têm mostrado um maior interesse em assuntos internacionais como nunca antes, e organizações privadas trabalhando no campo têm ampliado e intensificado seus programas. Lá vem encorajando evidências de que fundações e grupos comunitários estão preparados para dar maior apoio financeiro a projetos criativos e construtivos programas de intercâmbio educacional. Isso é igualmente verdadeiro para o acadêmico e comunidades de negócios. Muito mais ainda precisa ser feito por meio desses canais. O fato permanece, entretanto, que os meios privados são inadequados para fazer o que deve ser feito. Tão grandes são as demandas - e até oportunidades - de educação internacional e tão pouco tempo para atendê-los, que fica claro que os recursos do governo também devem ser totalmente inscritos [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1961, p. 2-3).

⁸ Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, organizado em 1958 pelo Institute International of Education, tinha o objetivo de produzir um estudo

dos Currículos e Programas de formação, no ensino superior, do indivíduo. A ideia era que esse processo, a partir da reestruturação educacional proposta pelo IIE sinalizasse, com vigoroso empenho, a possibilidade de uma alteração no comportamento do indivíduo, bem como em suas relações sociais. Nesse sentido, sem qualquer agravo de inocência ou ingenuidade, penso, esse processo seria aceito pelas nações latino-americanas. A ideia seria nivelar as estruturas sociais, a partir da educação. Essas estruturas seriam efetivadas a partir de relações amistosas, entre os intelectuais do continente americano, que seriam promovidas pelo Comitê Executivo do CHEAR, que, também, a nosso ver, foi uma forma ‘ampliada’ da política expansionista e legalmente aceita pelos países latino-americanos. Assim, entendo que o Conselho (CHEAR) foi organizado e institucionalizado, pelo IIE, como ‘um instrumento político e ideológico’ do espírito de dominação estadunidense sobre a América Latina, mormente com atuação, eficiente, no Brasil.

A justificativa para essa afirmação foi registrada por Gouvêa (2018), mesmo de maneira velada, quando das suas incisivas considerações acerca das prerrogativas que ‘ligavam’, diretamente, o Conselho do CHEAR ao IIE. Penso, então, que o Conselho não tinha qualquer autonomia para decidir sobre a formulação ou a reformulação curricular da educação, ou, ainda, no reaparelhamento ‘administrativo’, ou reforma institucional da educação, em seus níveis, na América Latina, considerando as atribuições que lhe couberam.

Nesses termos, há indicação de que o Conselho (CHEAR) foi, apenas, um instrumento ‘braçal’ que executou, mesmo que em parte e, em princípio de forma ingênua, as diretrizes, à época, da política expansionista e, a nosso ver, controladora dos Estados

comparativo de Educação Superior nas Republicas Americanas e, nesse sentido, agendava conferências entre educadores, visitas às universidades e, sobretudo preparar e realizar seminários e reuniões de estudos que pudessem esclarecer os problemas estruturais que envolviam o ensino superior na América Latina (TEIXEIRA, 1961. p. 181).

Unidos que, por intermédio do IIE fazia as intervenções que propuseram uma formação que alterasse a cultura e a sociedade latino-americana.

O Institute International of Education produziu um relatório das suas conferências, contendo recomendações para o desenvolvimento educacional internacional, e isso foi publicado como um Relatório ao Presidente dos Estados Unidos (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1961, p.9).

Assim, tornou-se flagrante, sobretudo, algumas expectativas de futuro que subjaziam às perspectivas sugeridas pelo Plano de Metas, bem como a ideia de uma reestruturação no Ensino Superior. Neste caso, a “Resolução do Programa Interamericano de Formação de Técnicos para o Desenvolvimento Econômico nos campos da Engenharia, Agronomia Engenharia Industrial, Economia, Administração de Negócios e Administração Pública” (COSTA, 1960. p. 435). Em ambas, as expectativas e as garantias de sucesso estavam propostas sob o seguinte agravante: a ‘necessidade’ de internacionalização do trabalho⁹. Essa internacionalização do trabalho, a nosso ver, também fazia parte da premissa da ‘política educacional para o desenvolvimento’.

Assim, justifica-se, então, a importância do CHEAR, posto ter sido organizado para cuidar da manutenção dos currículos e programas, e proporcionar uma clara comunicação entre os programas do Ensino Superior, destacando as seguintes atribuições: verificar oportunidades de financiamento de bolsas; organizar programas de especialização, bem como de se ocupar com a revisão do desempenho e processo de administração das universidades e entidades educacionais. Isto porque, o contexto no

⁹ Internacionalização do trabalho, a nosso ver, corresponderia à massificação de mão de obra a partir da padronização de procedimentos, que seguiriam, por escalonamentos implicando a tríade: qualidade, produtividade e competitividade. .

qual a América Latina se encontrava, como relata Prebisch¹⁰ (2011), não reservava qualquer possibilidade de lhe pudesse indicar um caminho ‘seguro’ para a atividade industrial, porém, penso, que se aclara o papel da educação como caminho a ser seguido para se subsidiar uma força de trabalho qualificada.

Diante disso, ressalva-se, apenas, como informação que, a nosso ver há relevância em sugerir que a intenção política expansionista estadunidense subjazia à ideia desenvolvimentista: o Plano de Metas elaborado pelo governo de Juscelino Kubitschek, presidente do Brasil, em princípio, se mostrava em total consonância com o Comitê dos 21¹¹, e com todas as suas elaborações, propostas pelo IIE, como recomendações à reestruturação de formação especializada de mão de obra na América Latina, a partir de um novo currículo educacional.

Assim, a materialização da ideia de ‘internacionalização do trabalho’ se tornou urgente, a ponto de serem aprovadas, segundo Costa (1960), seis resoluções, em forma de projetos, pelo Conselho da OEA. Essas resoluções foram, posteriormente, discutidas pelo Grupo de Trabalho¹², em suas respectivas composições, constituído

¹⁰ Deve-se ressaltar que o Sr. Raul Prebisch, era, à época, o representante da Secretaria Geral da ONU e Secretário Geral da CEPAL e que, na oportunidade faz a seguinte declaração: “Creio que em termos gerais, sabe-se bem o que se tem a fazer” (COSTA, 1960. P. 438).

¹¹ O Comitê dos 21 foi uma organização que surgiu na sede da OEA, em Washington, formada pelos representantes dos países do continente americano que aderiram à OPA buscando viabilizá-la. Segundo o diplomata Augusto Frederico Schmidt, que foi o representante que chefiou a delegação nas várias reuniões desse Comitê revela que esse projeto não foi adiante por ter sido rejeitado pelos Estados Unidos: disponível em https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/augusto_frederico_schmidt.

¹² Grupo de Trabalho com suas respectivas composições organizado pelo Comitê dos 21: Instituição Interamericana de Fomento Econômico – Brasil, Chile, Equador, Estados Unidos; Produtos Básicos – Argentina, Bolívia, Brasil, Cuba, El Salvador, Estados Unidos, México, República Dominicana e Uruguai; Mercados Regionais – Argentina, Cuba, Chile, Estados Unidos, Guatemala e Uruguai; Cooperação Técnica – Argentina, Brasil, Estados Unidos, Haiti, República Dominicana e Venezuela; Comercialização do Café – Brasil, El Salvador, Estados Unidos,

pela Comissão Especial para Estudar a Formulação de Novas Medidas de Cooperação Econômica, conhecida como Comitê dos 21. Todavia, uma dessas resoluções merece atenção: “[...] elaboração e desenvolvimento imediato de um amplo programa continental de formação de técnicos para o desenvolvimento econômico, principalmente em engenharia, agronomia, engenharia industrial, economia e administração de negócios [...]” (COSTA, 1960. p. 420). Inclusive, vale destacar que esses campos de conhecimentos foram apresentados como temas da 5ª Conferência Anual do Conselho de 1963 realizada no México, conforme Gouvêa (2018. p. 189- 193).

Ainda como informação, é necessário entender que as quatro primeiras Conferências Anuais do CHEAR, iniciadas em 1959, trataram de organizar, em agendas de atividades, as recomendações estabelecidas pelo IIE que foram apresentadas como diretrizes, conforme relatórios próprios, em suas Conferências em 1959, 1960 e 1961.

Inclusive, no relatório do IIE de 1963, há referências acerca da importância desse Conselho (CHEAR) e, em suas ocupações como instituição, de consultoria, assim penso, posto que este tivesse a incumbência de ‘levantar’ dados que envolviam os programas educacionais, bem como os próprios programas e currículos que, à época, direcionavam a formação profissional e social da América Latina. Nesse sentido, o papel do Conselho, segundo o próprio relatório de 1963¹³ do IIE, além de colher informações, também

Guatemala e México; Propostas e Sugestões várias que não eram da alçada específica dos demais grupos – Argentina, Brasil, Cuba, Chile, Equador, Estados Unidos, Haiti, México e Paraguai (COSTA, 1960. p. 435).

¹³ [...] O Institute International of Education administra o Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas (CHEAR) desde 1958, com subsídios da Carnegie Corporation e da Fundação Ford. Durante o ano passado. O CHEAR tem sido particularmente ativo. Composto por um pequeno grupo de reitores latino-americanos e presidentes de universidades dos EUA, o Conselho tem desempenhado um papel importante no estudo de problemas educacionais de interesse mútuo para os EUA e a América Latina e recomendando soluções para esses problemas. Em sua quarta conferência anual no Rio de Janeiro, em fevereiro,

encaminhava as recomendações que pudessem atender as necessidades de uma cooperação 'inter-universitária' entre as instituições latino-americanas e o Estados Unidos, inclusive, haja vista que, essas informações eram de interesse para a própria política estadunidense.

Esse relatório, produzido pelo IIE em 1963, acena para a importância, também, de outras instituições no desempenho de sedimentação da organização da educação na América Latina. Consta no relatório que a AACRAO (Associação Americana de Registradores Colegiados e Oficiais de Admissão)¹⁴, bem como a NAFSA (*Association of International Educators*)¹⁵ foram relevantes para que houvesse dados estatísticos acerca do ambiente ao qual, pela sugestão de reestruturação educacional, a política estadunidense de desenvolvimento social conseguisse ser eficaz em suas atividades na América Latina.

Por essas proposituras políticas estabelecidas, entende-se que o Conselho cumpria, com rigor, as agendas estabelecidas, no

suas discussões incluíram o papel das ciências básicas no programa universitário, o ensino de engenharia na América Latina e a cooperação interuniversitária. Entre os projetos realizados durante o ano sob os auspícios do CHEAR estava um workshop em dezembro de 1961, em Princeton, New Jersey, onde 30 representantes de universidades, fundações e outras organizações discutiram as prioridades educacionais para atender às necessidades da América Latina. O CHEAR também forneceu 775 assinaturas de presentes para 13 periódicos especializados dos EUA para instituições e indivíduos selecionados da América Latina [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1963, p.11).

¹⁴ A AACRAO tem como missão fornecer desenvolvimento profissional, diretrizes e padrões voluntários a serem usados por funcionários do ensino superior com relação às melhores práticas em gerenciamento de registros, admissões, gerenciamento de matrículas, tecnologia da informação administrativa e serviços estudantis. A AACRAO representa instituições em todas as partes da comunidade de ensino superior, de grandes instituições públicas a pequenas faculdades privadas de artes liberais. Disponível em: <https://www.aacrao.org/who-we-are>

¹⁵ A NAFSA é a maior associação sem fins lucrativos do mundo dedicada à educação e intercâmbio internacional. Os 10.000 membros da NAFSA estão localizados em mais de 3.500 instituições em todo o mundo, em mais de 150 países. Disponível em: <https://www.nafsa.org/about/about-nafsa>.

entanto, a partir das decisões aprovadas pelo IIE em suas plenárias – aproveitando, assim, todos os ditames e trabalhos desenvolvidos pelas comissões constituídas pelo Comitê dos 21 – que se configuraram, em parte, como recomendações para a reformulação da educação e do Ensino Superior nas Repúblicas Americanas, mormente no Brasil que, a nosso ver, seriam executadas pelo Conselho do CHEAR e outras instituições demandadas pelo IIE.

Ainda que as prerrogativas que indicavam a educação como o viés de sucesso à ‘expansão política de dominação’ estadunidense sobre a América Latina, o controle de informações seria imprescindível para que todas as agendas de reestruturação dos Currículos e Programas fossem cumpridas. Para tanto, segundo o relatório de 1961, o IIE constituiu três departamentos – como uma espécie de reorganização de seu próprio comitê executivo –, sobre os quais as decisões em relação ao planejamento, administração e organização dos intercâmbios educacionais seriam centralizadas: o Departamento de estudantes estrangeiros; o Departamento de estudantes dos Estados Unidos que administraria todos os programas do IIE envolvendo alunos estadunidenses no exterior, incluindo bolsistas Fulbright, bolsas oferecidas aos estadunidenses por governos estrangeiros, escolas de verão no exterior e debatedores internacionais; e o Departamento de Projetos Especiais e Artes, que conduziria todos os programas de intercâmbio envolvendo alunos ‘especiais’ estrangeiros e estadunidenses que não estivessem regularmente matriculados em uma instituição.

Deve-se ressaltar, no entanto, também como informação, que em 1961 no Brasil, se constituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): a lei 4.024 de 1961. Essa diretiva educacional, homologada em 20 de dezembro de 1961, tratou de alguns expedientes que, a nosso ver, lidou com o ambiente proposto pela ‘teoria desenvolvimentista’ que, naquele momento da história social brasileira, estava, ainda, sendo sustentada pelo sentimento de esperança face a uma melhor condição social a partir do desenvolvimento econômico, e a partir de uma educação voltada para preparação de mão de obra qualificada.

Regulamentada pelo Conselho Federal de Educação, alguns dos expedientes da 4024/61 trataram da implementação de uma formação técnica com um currículo mínimo incluso no programa estabelecido na educação secundária, segundo Souza (2008). Penso, no entanto, que essa condição de formação, digamos diversificada, compreendia uma proposta de conjugação entre o que se chamava de ciclo ginásial, que duraria quatro anos e o ensino colegial que durava três anos. No entanto, em prosseguimento às prerrogativas da nova LDBEN, a educação proposta no primário era separada das fases seguintes, que ‘percebiam’ a formação média compreendida como ‘ciclos’ correspondentes ao que compuseram como ciclo ginásial e colegial.

Deve-se, entretanto, ressaltar que o referido marco regulatório referia-se a esses dois ciclos, conjugados, um após o outro, como cursos secundários, conforme seu artigo 34, que expressava: “ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (MARCELLI, 2014. p. 483).

O que se percebe, diante da LDBEN 4024/61, é que as prerrogativas indicadas pelo IIE salientavam a possibilidade de uma formação técnica já na ‘educação básica’. Isto porque, como citado anteriormente, de acordo com o que propusera o Plano de Metas, pela ‘necessidade do desenvolvimento imediato’, uma formação técnica, inclusa nas seis resoluções pensadas pelo Conselho da OEA¹⁶, constituídas como projetos, pelo Grupo de

¹⁶ A Organização dos Estados Americanos é o mais antigo organismo regional do mundo. A sua origem remonta à Primeira Conferência Internacional Americana, realizada em Washington, D.C., de outubro de 1889 a abril de 1890. Esta reunião resultou na criação da União Internacional das Repúblicas Americanas, e começou a se tecer uma rede de disposições e instituições, dando início ao que ficará conhecido como “Sistema Interamericano”, o mais antigo sistema institucional internacional. Todavia, sua fundação ocorreu em 1948 com a assinatura, em Bogotá, Colômbia, da Carta da OEA, que entrou em vigor em dezembro de 1951. Disponível em: https://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp.

Trabalho conhecido como Comitê dos 21. Costa (1960) relata que para esse ‘plano’ desse certo foi elaborado e desenvolvido um amplo programa, na América Latina, de formação de técnicos para o desenvolvimento econômico. Todavia deve-se esclarecer que os Estados Unidos apresentaram total desinteresse pelo Comitê dos 21. Isto porque, condicionaria as decisões dos Estados Unidos, através do IIE, às decisões de um ‘colegiado’.

Assim, penso que a elaboração da LDBEN 4024/61, em parte, engendrou-se às prerrogativas ideológicas estadunidenses, que subsidiaram as determinações constituintes da práxis histórica, através das composições curriculares da educação brasileira àquele momento, bem como de quase a totalidade dos países latino-americanos.

Essas determinações constituintes da práxis histórica, mormente no Brasil, também fizeram orbitar três prerrogativas que, a nosso ver, afora as já mencionadas, se expuseram, a partir de 1964, como ‘a política liberal do ideal democrático’, no sentido etimológico do termo, sedimentando, definitivamente, o processo de expansão e dominação, não de amizade, nem de cooperação, mobilizado pelos Estados Unidos, no qual ‘um vínculo profundo’ em relação ao Brasil, se estabeleceu: primeiro, foi o convite feito pela Organização das Nações Unidas ao Brasil, em 1951, para que integrasse a força militar para atuar na guerra da Coreia¹⁷ - havia uma severa disputa ideológica, em todos os continentes, entre a hegemonia capitalista e o comunismo -. No entanto, mesmo havendo uma pressão acentuada dos liberais brasileiros para que o Brasil se comprometesse com a política estadunidense que, à época, estava sob a égide da ‘doutrina Truman’ que defendia a contenção do comunismo soviético, o Brasil não enviou tropas para a guerra na Coreia (ALVES, 2007. p. 129); o segundo, foi acordo militar firmado em março de 1952 entre os Estados Unidos e o Brasil, denominado como “Acordo de Assistência Militar entre a República dos Estados

¹⁷ Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-militar-brasil-estados-unidos-1952>.

Unidos do Brasil e os Estados Unidos da América”¹⁸; o terceiro, foi que no final da década de 1950, ‘o solo’ histórico e político brasileiro receberia a ‘semeadura’ mais atuante dos conceitos e estatutos do Currículo Educacional que, a nosso ver, foi a prerrogativa político-social visceral para a reforma do ensino: o ‘ideal de produção a partir dos cuidados da aplicação da técnica e da ciência’. Quer dizer, segundo Cunha (2007), o que marcou o final da década de 1950 e o início da década de 1960, foram reformas educacionais ocorridas na América Latina. Ou seja, foi a materialização ‘do ideal’ de modernização e implementação de um currículo que defendia a ‘racionalidade técnica’ e viria suficiência necessidade das reformas pretendidas na educação superior.

No Brasil, por exemplo, relata Cunha, a doutrina sistemática sobre a reforma universitária e a reforma do ensino tiveram importância decisiva na estrutura educacional e esta, por interferências da ‘frente liberal-democrática’, já era pretensa na década anterior. Isto porque, os liberais, apoiados pela ideologia que propugnava o desenvolvimento de um capitalismo brasileiro, trabalhavam buscando uma reforma que trouxesse uma ‘modernização’ ao ensino superior como prerrogativa de uma nova consciência social que indicaria um pressuposto do ajuste social para o desenvolvimento se estabelecer.

Uma sinopse da trajetória político-histórica do projeto educacional no Brasil e sua proposta de produção de conhecimento

Compreender a formação do indivíduo social contemporâneo, a partir dos Currículos e Programas educacionais propostos no Brasil pelo IEE, através do CHEAR, nos leva a entender que a Reforma da Educação, bem como a do Ensino Superior, em 1968, proporcionaram perspectivas educacionais que foram subjazidas

¹⁸ Decreto nº 33.044 de 15 de março de 1953. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D33044.htm

pela suposta necessidade de formação social vinculada às relações existentes entre os indivíduos, mas sem dissociá-los de uma estrutura educacional de formação e a prática social pronta. Por conta da necessidade dessa formação, se constituiu uma acelerada atividade de produção de conhecimento que, em sendo estabelecida e imposta pela ideologia Neoliberal e pelas estruturas do Capital, subsidiou um certo desprezo à independência das pesquisas e da produção de conhecimento científico. Nesse sentido, deve-se aclarar que essas reformas, mormente a de 1968, não se ativeram, apenas, à independência que a ciência ou a pesquisa científica propunham, mas deu início a uma espécie de ‘bajulação’, por exemplo, à interferência do capital e do poder econômico na produção de conhecimento, nas pesquisas científicas e nas proposições de formação no âmbito das universidades¹⁹.

Também, para compreender as proposições históricas e políticas propostas por esse ‘processo de desenvolvimento’, pelo menos em parte, pensadas pelo projeto expansionista estadunidense, faz-se necessário ter como referência, algumas vertentes constituídas na educação que, possivelmente, conjugaram os aspectos de formação social por um projeto educacional, pelo qual a formação desse indivíduo se

¹⁹ Lei 5540/68 – “[...] Art. 13. Na administração superior da universidade, haverá órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa, com atribuições deliberativas, dos quais devem participar docentes dos vários setores básicos e de formação profissional.

§ 1º A universidade poderá também criar órgãos setoriais, com funções deliberativas e executivas, destinados a coordenar unidades afins para integração de suas atividades.

§ 2º A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino.

Art. 14. Na forma do respectivo estatuto ou regimento, o colegiado a que esteja afeta a administração superior da universidade ou estabelecimento isolado incluirá entre seus membros, com direito a voz e voto, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos de modo que não subsista, necessariamente, a preponderância de professores classificados em determinado nível.

Parágrafo único. Nos órgãos a que se refere este artigo, haverá, obrigatoriamente, representantes da comunidade, incluindo as classes produtoras [...].

desencadeasse, inicialmente, pelas condições estabelecidas, em princípio, a nosso ver, pela Escola Nova²⁰. Ressalve-se, nesse sentido, que essa ‘escola’ apresentou dois aspectos importantes nesse projeto educacional antes da consolidação da Reforma Educacional proposta pela Lei 5540/68: primeiro, porque propusera, devido ao novo mundo que se apresentava à época, uma expectativa de crescimento industrial e, conseqüentemente, uma necessidade de ampliação e especialização de mão de obra necessária à vida urbana.

Nesse contexto, alguns intelectuais brasileiros promoveram um movimento que culminou no que se denominou como “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que, redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974), representava tendências diversas, dentre as quais uma educação para o mercado de trabalho, bem como os pensamentos Pragmatistas do filósofo americano John Dewey (1859-1952) e, penso, das prerrogativas sociológico-comportamentais do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917). Esse manifesto, subsidiado pelos fundamentos filosóficos pragmatistas e sociológicos funcionalista de Durkheim, compuseram uma sistematizada concepção pedagógica construída desde a Filosofia da Educação Liberal do século XVIII às formulações didático-pedagógicas, sendo estas o elemento básico da política educacional; segundo, porque para esse grupo de intelectuais, a educação seria, praticamente, o elemento-chave para promover a remodelação do indivíduo e da sociedade e, também, incrementar uma ‘condição’ de formação que pudesse forjar, nesse indivíduo, um caráter austero capaz de levá-lo a enfrentar qualquer problema de ordem política, naquele momento, no país.

²⁰A Escola nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. O movimento ganhou impulso no Brasil na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

Esse Manifesto lograva, ainda, uma educação com finalidades e – seria uma reação categórica, intencional e sistemática que pudesse proporcionar uma nova fase de desenvolvimento à sociedade pela educação – ideais, certamente ‘pragmáticos’²¹, que se propunham a não se submeterem aos interesses que estabeleciam uma educação proporcionadamente classista, mas a que ao indivíduo pudesse principiá-lo às bases de vinculação com o seu próprio meio social. Quer dizer, o ideal da educação proposta condicionaria o indivíduo à vida social estabelecida e, ao mesmo tempo, faria esse indivíduo comprometido com as condições de desenvolvimento de uma humanidade social. Ou seja, desenvolvendo nele um perfil solidário, de serviço, de cooperação e comoção.

Esse empenho se justifica porque a escola chamada de tradicional e que por muitos anos promoveu uma formação burguesa, vinha formando o indivíduo com uma autonomia isolada e estéril aos aspectos das condições sociais propostas pela teoria liberal. Era uma postura educacional resultante da doutrina do individualismo libertário²². Quer dizer, uma configuração particular de valores promovida por uma condição educacional pela qual a organização moral da sociedade era hierarquicamente ordenada – mesmo que em alguns aspectos e para alguns autores o termo hierarquia não seja conveniente, há o reconhecimento de que as qualificações estabelecidas para tal desempenho propuseram noções de diferenciação, ou de relacionalidade para, simplesmente, denotar o modo de relação entre sujeitos e ou de unidades nas sociedades tradicionais (SALEM, 1991).

Essa Educação Nova, que propusera uma escola socializada e que formava o indivíduo para a prática social, fora constituída, soberanamente, sobre a base da ‘atividade de produção’. Para tanto, considerava a aquisição do conceito de ‘cultura’ como

²¹ Pragmático aqui supõe a ideia do fazer como conhecimento produzido.

²²Constitui tema central das Ciências Sociais pelo contraste entre o modo como as sociedades - tradicionais ou modernas entendidas como tipos ideais na acepção weberiana - atualizam e/ou representam a noção de ‘pessoa’ e as relações desta com a sociedade.

elemento básico de desenvolvimento, bem como a qualificação do trabalho e da força de trabalho como a melhor maneira de se produzir uma realidade que fundamentaria uma sociedade humanizada entre os indivíduos, fazendo com que o ‘espírito’ da disciplina, da solidariedade e da cooperação não ultrapassasse os interesses de classes.

Para tanto, inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e, também, do direito de todos à educação, esses intelectuais viram no sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de aplicar essa ‘nova’ Educação e, conseqüentemente, efetuar o combate, supostamente, às desigualdades sociais do país.

Em assim sendo, nesse fato, apesar de o texto desse manifesto subordinar o desenvolvimento *material*²³ do Brasil à educação, frisou, também, que o ideal dessa composição educacional seria a não dissociação das reformas econômicas das reformas educacionais²⁴. No entanto, mesmo que essa dissociação pudesse se apresentar como uma das condições de sucesso desse projeto, a meu ver, o maior problema seria, em princípio, a falta de uma condição de produção e visão científica do que se poderia chamar de problemas educacionais. Quer dizer, a configuração educacional que propusera retirar a escola de seu currículo de formação classista e da segregação social vigente para adequá-lo à chamada nova sociedade industrial e urbana, estava sendo desenvolvida fora da Modernidade, ou seja, fora dos métodos e da ‘ordem científica moderna’.

Ainda no âmbito da política educacional, percebe-se que o Manifesto de 1932 arrolava outras medidas necessárias para esse empreendimento, a saber: seleção dos alunos na sua aptidão natural; a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre a

²³ Apenas uma referência sustentada na propositura da dialética materialista para compreender os processos sociais e que não supõe ou concorda com o conceito de que a história seja estática e ou definitiva em si.

²⁴ Azevedo, F. et al. “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 65 (170): 407 -25, mai./ago., 1984.

base econômica; a incorporação dos estudos do magistério à universidade; a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, e a correlação, bem como a continuidade do ensino em todos os seus graus. No entanto, seria possível demandar o papel do Estado nessa Nova Educação?

Penso que não, e por quê? Primeiro, porque supor que o Estado fosse capaz de proteger a educação dos interesses transitórios, mormente das facções partidárias – estas dariam ao sistema educacional autonomia administrativa, técnica e econômica – seria uma ilusão; segundo, que essa educação deveria considerar como centro de seu equilíbrio, a espontaneidade, a alegria e o desenvolvimento psicológico da criança e isso, se me parece, ficou fora de cogitação no projeto da reforma educacional e do ensino superior; terceiro, é que essa educação, além de educar para o trabalho deveria, também, orientar o indivíduo à prática social.

Esse currículo amplo de propostas e atividades didático-pedagógicas foi, também, uma reação à escola tradicional. Porém, diante de tal reação surge outra questão: com a sociedade sendo evocada a uma drástica mudança moral, por quem se estabeleceria essa doutrinação? Quer dizer, quem seria o professor/escola que pudesse atender a essas novas prerrogativas educacionais?

Para responder essa questão, faz-se necessário que avancemos no tempo até a década de 1950 em que no campo político e da política educacional, o Brasil, viveu sob as expectativas da Nova Constituição 1946 que – que, mesmo inibidamente, apontava às ressalvas de um Estado democrático –, embora reservasse a si, ainda, algumas características ditatoriais, politicamente agiria com a responsabilidade de regular as instituições ao programa de modernização industrial e, também, com a mesma responsabilidade, desenvolver esse novo projeto educacional para acompanhar as novas diretrizes de desenvolvimento, bem como, igualmente, estabelecer uma nova formação docente.

As diretrizes dessa nova legislação, também, recomendavam que o Estado se comprometesse em duas dimensões distintas: primeiro, com o reaparelhamento do próprio Estado, intencionou-

se resgatar o modelo contratualista à nova versão do Liberalismo Igualitário (RAWLS, 1971, pretendia-se, pela equidade, construir uma sociedade onde o sujeito encontrasse um ambiente justo de cooperação social para o bem comum. Nesse sentido, ressalva Rawls (1971), a política do Liberalismo Igualitário²⁵ além dos limites do pensamento liberal, por excelência, pretendia, também, a execução de um projeto nacional de industrialização.

Para tanto, uma outra questão se evidencia: como formar um quadro de novos docentes que atendessem a demanda e a diversificação profissional que se incorporava à sociedade brasileira naquele momento? Ademais, desencadear uma consciência social de liberdade que seria formulada por dois princípios morais: uma concepção de justiça social a esse indivíduo, estabelecida pela execução do trabalho eficiente, e o delineamento harmônico entre educação e trabalho para atender ao projeto de modernização industrial, através da mão de obra qualificada desse novo perfil de trabalhador formado na escola. No entanto, faz-se necessário ressaltar que a condição política, nesse momento peculiar da história do Brasil, aqui já na década de 1950, propunha uma orientação nacional-desenvolvimentista determinada.

Essa orientação determinada foi resultante da centralização de uma nova vida política e econômica subordinada aos fatores e processos produtivos em face às tarefas das novas funções das matrizes econômicas e sociais orientadas pelo capitalismo; em segundo lugar, a formação de um sistema escolar que amparasse uma educação que gerasse uma ressignificação de conceitos, categorias e termos, de modo a produzir um modelo docente que referenciasse as reformas almeçadas pela nova filosofia de educação e produção de conhecimento por este campo de saber.

Foi, então, nesse ambiente de expectativas, após a promulgação da Constituição de 1946 – no qual os partidos

²⁵ Nesta referência cita-se Liberalismo político: Defensor do pluralismo de opiniões e a independência entre os poderes – Legislativo, Executivo e Judiciário – que constituem o Estado. (CHAUI, 2007).

existentes (PSD, PTB e UDN) dirigiam as cenas políticas do Brasil – que as estratégias políticas liberais, por sua vez, gerenciaram a instalação do regime democrático, como regime político, e apoiaram a elaboração – sob a orientação do ministro da Educação, Clemente Mariani (1900-1981) da União Democrática Nacional, UDN – da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de Diretrizes e Base de 1961 – Lei 4024/61–Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961), com finalidades político-educacionais especificadas em seu título.

Ainda na contemplação dessa condição política de formação do indivíduo social, penso ser necessário apresentar uma breve discussão, apenas para ressaltar o que se intencionava produzir, na escola, como conhecimento. Entende-se, então que a produção de conhecimento em Educação intencionada à época, em princípio, era a que se espelhava nos modelos educacionais europeus, bem como nas orientações educacionais segundo as perspectivas da filosofia pragmatista de John Dewey (1859-1952)²⁶. Isto porque, os nexos de composição do sistema escolar para formação do indivíduo, à época, se ampliaram numa lógica que prestigiava os saberes produzidos como conhecimento sobre o real a partir de seus resultados práticos e heurísticos, conforme a própria teoria da filosofia pragmatista concebe: uma verdade teórica é real a partir das reais condições sociais manifestas.

Assim, a despeito da estrutura organizacional de seus subsistemas e indicadores, seria possível identificar uma política

²⁶ John Dewey é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo (juntamente com Charles Peirce e William James); foi pioneiro em psicologia funcional, e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do séc. XX. Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas que o saber e habilidade do estudante possam ser integrados à sua vida como cidadão, pessoa, ser humano. Para ele, o indivíduo somente passa a ser um conceito significante quando considerado parte inerente de sua sociedade. Dewey dizia que a sociedade nenhum significado possui, se for considerada à parte, longe da participação de seus membros individuais. (SHOOK, 2002).

pública que organizasse o sistema escolar numa nova lógica de produção de conhecimento. Ou seja, um modelo de educação que pudesse atender às teses do desenvolvimentismo, do capitalismo nacional e transnacional – que chegava como apoio às reformas institucionais e aos interesses de modernização industrial do Brasil – que, executado pelo sistema escolar, supunha o conhecimento como uma condição epistemológica de produzir ‘coisas’ pela ciência, pela percepção, pela dimensão da ação ‘prática utilitarista’ e, também, pela empregabilidade das técnicas e das crenças como novos padrões de entendimento da realidade.

Nesse sentido, entende-se que esse sistema escolar, mormente no Brasil, como elemento político organizado, pressupunha uma escola com determinadas responsabilidades, a saber: formar o indivíduo que, conseqüentemente, orientado pelo currículo proposto pela reforma, ficaria disponível ao processo de produção e reprodução de conhecimento dos domínios da vida prática da sociedade e seria, nesse sistema, qualificado para o mercado de trabalho; reproduzir os sentimentos de desenvolvimento propostos pela política do “Bem-Estar Social”, através da produção.

Para tanto, o desenvolvimento de uma educação e uma hierarquização social por esses níveis e modalidades de formação se estabeleceriam pelo modo de produção capitalista. Ou seja, seriam sempre relevantes à produção, pois as políticas públicas e a escolarização assumirão o papel regulador qualificativo da mão de obra, bem como da produção de mercadorias pela variação da força de trabalho em uma especificidade prática dessa produção, mas como necessidade básica de sobrevivência dessa sociedade.

Assim, as condições de uma organização curricular que pretendia a escolarização de um novo indivíduo social e, à época, também, do trabalho dispensariam, em princípio, algumas construções teóricas desenvolvidas como conhecimento em seu próprio campo de atuação: primeiro, porque, nesse sentido, a formação técnica para o desempenho de qualquer função ou atividade produtiva pretendida, como fundamento epistemológico, afirmaria uma não necessidade da existência de

critérios e neutralidade que garantissem alguma objetividade na produção de conhecimento sobre o real; segundo, porque a ideia de conhecimento e objetividade se confundiriam com aprendizagem, produtividade, competitividade, plano e direcionamento de ação e prática; terceiro, que as políticas públicas que pudessem promover políticas educacionais estariam sob as condições das diretrizes do INEP²⁷ fundado em 13 de janeiro de 1937. Nesse sentido, toda e qualquer produção de conhecimento que desejasse construir uma ideia de verdade produzida no campo da educação, amparada pelo sistema escolar, se confundiria com um modelo moral de conhecimento, entendido, também, como obrigação social constituída e sustentada por uma espécie de funcionalismo²⁸ inspirado num método que homologasse, pelos seus critérios, o fazer técnico como uma proposta de desenvolvimento, ou seja, o conhecimento e a produção do real.

Penso, nesse sentido, que essas condições políticas desenvolveram na escola um caráter formador adequado à necessária relação entre educação, proposta pelo sistema escolar no Brasil na década de 1945, e os interesses da estrutura econômica. Isto porque, o que orientaria a prática, como função social e a ação educativa como determinante no desenvolvimento da sociedade e sua qualificação para o trabalho como desenvolvimento, seria a

²⁷ Chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, o Inep foi criado, por lei, em 13 de janeiro de 1937, no Rio de Janeiro. Foi em 1938, entretanto, que o órgão iniciou, de fato, seus trabalhos. A publicação do Decreto-Lei nº 580 regulamentou a organização e a estrutura da instituição, além de modificar sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. O primeiro diretor-geral do órgão foi o professor Lourenço Filho.

²⁸ É uma corrente sociológica associada à obra de Émile Durkheim. Durkheim desenvolveu o método científico conhecido como fato social; é uma condição exterior, ou seja, é um estado de postulados educacionais que existem antes do próprio indivíduo; é coercitivo, na medida em que a sociedade impõe tais postulados, sem o consentimento prévio do indivíduo. O funcionalismo é a doutrina pedagógica de J. Dewey (1859-1952) que reduz a natureza humana à atividade e, por conseguinte a educação como processo da experiência e do desenvolvimento das habilidades formais (SHOOK, 2002).

suficiência pelo fazer e a construção de uma consciência preocupada com a transformação da realidade social, através da prática social e equalização do pensamento histórico.

É nesse sentido que a educação foi entendida como campo fértil para o desenvolvimento das discussões sobre os fatores explicativos da necessidade de crescimento econômico e desenvolvimento social, porém a partir da determinação dos saberes que seriam produzidos em sociedade sob a orientação desse novo sistema escolar, mormente pela proposta de formação e qualificação de indivíduos no ensino superior que garantiria a perpetuação de uma formação contínua de ‘novos e qualificados profissionais’, bem como a formação de ‘novos’ professores que se incumbiriam de repassarem o conceito de formação por uma educação híbrida, regulada pela ideia de desenvolvimento e progresso que apontavam para o sucesso como expressão de uma aprendizagem de qualidade. Nessa condição, a aprendizagem substituiria, com rigor, a ideia de produção de conhecimento científico e social propostos pela Modernidade.

Considerações finais

Embora se tenha os registros históricos como fatos históricos é inegável que a história, e sua condição, sempre se apresentará como uma efetiva ação humana em suas relações humanas. Essa condição é o seu legado, mesmo que sobre ele haja prescrições. Nesse sentido, não há equívoco em pensar, por exemplo, que as formulações históricas que compuseram a sociedade contemporânea brasileira, a partir de uma educação ‘ideologizada’, politicamente, produziram uma estrutura social interessantes aos anseios do processo expansionista estadunidense, penso.

Nesses termos, sem qualquer acumulação histórica, essas formulações, a contento, foram desenvolvidas pela abstração expansionista estadunidense e funcionam, eficientemente, como aparelhos sociais legislados pelas instituições sociais, atribuindo à possibilidade de desenvolvimento e progresso, a partir de

elementos curriculares estabelecidos na educação. Isso é inegável! Ademais, preceitos dessa nova formulação educacional atribuíram à competência a necessidade de um acúmulo de especializações e ao fazer, a responsabilidade de formação do indivíduo social e sua especialização para o trabalho como a única necessidade social.

Assim, percebe-se que no Brasil, e na maioria dos Estados latino-americanos, a formação do indivíduo a partir da década de 1945 até o século XXI, considerando a relação entre educação, trabalho e produtividade, justifica-se, então, em princípio, pelo fato de haver uma relação estabelecida entre as proposições político-históricas neoliberais, que demandaram a formação do indivíduo social pelas propostas educacionais, e a questão da formação prática desse indivíduo, que se nos são apresentadas como referências de desenvolvimento social e modernização industrial, iniciado na década de 1945 e aperfeiçoado até a contemporaneidade do século XXI.

Nesse sentido, faz-se necessário entender que a perspectiva metodológica proposta por essa 'nova educação' e suas finalidades de qualificação para o trabalho e a prática social funciona como eixo das pressuposições formativas, com inferência do ideário liberal, na concepção filosófica pragmatista Deweyana. Quer dizer, a escolarização do indivíduo formado por esse sistema seria, em potencial, formar um trabalhador/produtor com um perfil tópico e 'empiricista' nas modalidades educacionais de aprendizagem.

De acordo com as prerrogativas educacionais então estabelecidas, esse indivíduo deveria, também, ser qualificado à execução de tarefas. Nesse sentido, os documentos legais de autenticação dessa 'nova educação', produzidos à época, em defesa dessas teses nacionalistas/reformistas, nos âmbitos processuais quanto à qualificação desse indivíduo, mostraram certa 'generosidade'. Isto porque, nesses documentos destacavam-se a ideia de que a profissionalização ocorreria pela capacidade de domínio de um determinado conjunto de competências, e que seu enquadramento às condições sociais propostas pela sociedade do conhecimento pretendida, à época, seriam validadas pelo sucesso

alcançado em obediência à estrutura econômica que se organizava para esse empreendimento.

Assim, há de se admitir que o conhecimento necessário a ser produzido nessa sociedade se tornasse consonante ao desenvolvimento dos estados mentais do indivíduo que, conseqüentemente, teria sua satisfação ampliada, apenas por ser alguém considerado apto e aceito para o mercado de trabalho, porém carregando o espectro da ideia de superação dos obstáculos históricos e sociais da sua própria existência.

Isto porque, a percepção que se tem, na leitura que se faz da sociedade contemporânea, é que a relação que predominantemente transformaria o trabalho de produtor da realidade em reprodução fenomênica do real fosse uma prerrogativa de verdade do Capital (CARDOSO 1994).

Nesse sentido, é possível compreender, então, o que István Mészáros (2006) nos diz, quando afirma que as instituições foram constituídas para os humanos, e se dentro das necessidades esses seres devem ou não continuar a servir às relações sociais. É isso, então, que na verdade importa como discussão na sociedade contemporânea. Todavia, penso que a condição histórica apresentada no Brasil está, senão aparente, longe de forjar qualquer possibilidade de estabelecer uma distinção que permita uma instrução de vida ética como progresso técnico, e a prática histórica como medida científica para formação humana exatamente por conta dessa ‘nova educação’.

Assim, a educação no Brasil, desde 1945, foi engendrada por estratégias, penso que no mínimo perversas, de formação até os dias atuais e que, para não perder de vista esse processo, a LDBEN 9394/96 teve seu texto comprometido, barganhado e aprovado na Câmara Federal, com – todas as demais portarias, resoluções e pareceres emitidos como emendas para o texto original – a obrigatoriedade real de frequência até o quinto ano de escolaridade, por exemplo, mas sem qualquer obrigatoriedade essencial da ‘produção material’ que apreendesse,

progressivamente, os fenômenos da natureza, suas propriedades, leis e relações do homem com a natureza humana.

Nesses termos, fica claro que na contemporaneidade além da admissão do pressuposto de que o conhecimento humano seja subjetivamente determinado, podemos destacar, também dentro da sistemática escolar, que há uma ênfase na prioridade da experiência concreta sobre a abstração e, também, um entendimento de que a investigação científica não é uma prática neutra. Por esses motivos, em princípio, os cientistas contemporâneos da educação contemporânea prescrevem em seus ideários, que o estatuto do conhecimento deve ser interminavelmente, auto-revisado e adequado às essências da proposta de desenvolvimento social, pela educação, porém propostas pelas matizes da condição econômica.

Assim, nessa sociedade, concebida, na contemporaneidade, como sociedade do conhecimento, também entendida como sociedade da cultura, se deve tentar novos testes sempre que os resultados não satisfizerem, subjetiva ou objetivamente, ao que foi proposto, ou não forem alcançados; nela se é instruído que se deve aprender com os próprios erros; que não se deve confiar em nenhum pressuposto; que se deve tratar tudo como provisório. Posto que, realidade é um processo acumulativo e contido, além de um processo fluido, em permanente desdobramento. Na verdade, essa sociedade é um universo aberto, sempre afetado e moldado pelas ações das crenças e pela percepção do real e isso, infelizmente é entendido como história da historicidade humana.

Referências

- ALVES, V. C. *Da Itália à Coreia: decisões sobre ir ou não à guerra*. Belo Horizonte: Editora UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.
- BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRASIL. LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.*

BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.*

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*

CARDOSO, M. L. *Para uma História da Sociologia no Brasil: a obra sociológica de Florestan Fernandes. Algumas questões preliminares.* I.E.A. USP : São Paulo, 1994.

CHAUI, M. *Convite à Filosofia.* Rio de Janeiro: Editora Ática, 2007.

COSTA L. *Uma Nova Política para as Américas – Doutrina Kubistschek e Opa.* Livraria MARTINS Editora. São Paulo, 1960.

GOUVÊA, F. *Anísio Teixeira e o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas: Cooperação ou Intervenção?* Paco Editorial. São Paulo, 2018.

MARCELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao Debate Contemporâneo Sobre as Bases Curriculares Nacionais. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511

RAWLS, J. *A Theory of Justice.* Harvard University Press, 1971.

SALEM, T. O "individualismo libertário" no imaginário social dos anos 60. *Physis- Revista de Saúde Coletiva.* Vol.I: número 2, 1991.

SHOOK, J. *Os pioneiros do pragmatismo americano.* Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

ZANATTA, L. *Uma breve história da América Latina.* Editora Pensamento – Cultrix Ltda. São Paulo, 2017.

Integrar para dominar: a política externa estadunidense e as Conferências Interamericanas de Educação (1943-1963)¹

Leandro Oliveira da Silva

Introdução

Este trabalho tem por objeto de estudo as Conferências Interamericanas de Educação. Trata-se de uma série de reuniões realizadas entre 1943 e 1963 que tinham o objetivo de construir fóruns multilaterais de pactuação de compromissos educacionais entre os Estados Unidos da América (EUA) e os países latino-americanos, mantendo a América Latina sob a zona de influência estadunidense, por meio da retórica interamericanista e de integração das políticas educacionais desenvolvidas nos países da região. A designação ‘Conferências Interamericanas de Educação’ foi cunhada numa publicação especial do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos², que reuniu o conjunto das recomendações desses encontros (BRASIL, 1965).

Nosso objetivo geral nesta pesquisa é buscar compreender os fatores determinantes da realização das Conferências Interamericanas de Educação, fundamentalmente a partir da análise do contexto histórico em que ocorreram, assim como

¹ Este capítulo é fruto da Tese de Doutorado ‘As Conferências Interamericanas de Educação e a política educacional brasileira (1943-1963)’, sob a orientação do Prof.^o Fernando César Ferreira Gouvêa, defendida em 2022, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

² O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal, atualmente vinculada ao Ministério da Educação. Foi criado em 1937 e, na ocasião da publicação especial sobre as Conferências Interamericanas de Educação, o nome da instituição era Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

investigar a utilização da educação como instrumento da diplomacia estadunidense na defesa de um projeto societário para os países latino-americanos, alinhado aos interesses dos Estados Unidos. Para tanto, recorreremos aos documentos oficiais das reuniões, suas atas, recomendações, acordos e convenções, cotejando-os com o contexto histórico em que ocorreram, especialmente com a perspectiva de integração regional entre os países americanos enunciada pelos EUA no período.

A delimitação do marco temporal da ocorrência das Conferências Interamericanas de Educação, ora tomadas como objeto de estudo, tem como premissa a compreensão de que o período que abrangeu os anos 1930 até o início da década de 1960 marcou um ciclo da política externa estadunidense que priorizou a retórica do respeito à soberania dos países da região como instrumento estratégico de intervenção na América Latina, abdicando, em função disso, do emprego de intervenções militares diretas. Neste contexto, dentre outras investidas, a criação de fóruns multilaterais de pactuação de compromissos setoriais foi utilizada como estratégia de promoção da retórica de unidade entre os povos americanos sob a hegemonia estadunidense. Os primeiros passos deste ciclo da política externa estadunidense podem ser encontrados no período de implementação da estratégia diplomática que ficou conhecida como a ‘Política da Boa Vizinhança’, passando pelo breve período de indefinição, de negligência hemisférica³, encontrando seu esgotamento nos primeiros anos que sucederam os acordos da Aliança Para o Progresso⁴.

³ Segundo Pecequillo (2011, p. 219), após os anos de parceria entre os Estados Unidos e a América Latina, no período da política da ‘Boa Vizinhança’ (1933-1945), a política externa estadunidense “foi marcada por uma relativa indecisão”, entre os anos de 1945 e 1947. A partir de 1947, até o ano de 1959, houve “um crescente desinteresse dos Estados Unidos pela região”. A América Latina voltou a se tornar um palco do teatro estratégico de maior atenção para o país norte-americano após a Revolução Cubana, em 1959.

⁴A Aliança para o Progresso foi um pacto multilateral celebrado pelos EUA com os países da América Latina em resposta à deterioração da hegemonia continental estadunidense, baseada na premissa da “cooperação hemisférica”, com o objetivo

Neste período, identificamos o registro de três reuniões gerais, que estabeleceram um conjunto de recomendações para a educação dos países latino-americanos, ocorridas em 1943, no Panamá; em 1956, em Lima; e em 1963, em Bogotá. Também registramos uma conferência regional latino-americana, realizada em Lima, em 1956, que tratou especificamente da questão da educação primária, gratuita e obrigatória para a região e, finalmente, uma conferência que abordou a relação entre a educação e o desenvolvimento econômico e social na América Latina, realizada em 1962, em Santiago. Além desses encontros, também incluímos como relevante o estudo de uma reunião extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, da Organização dos Estados Americanos (OEA), ocorrida em Punta Del Este, no ano de 1961, que fixou bases para reformas educacionais nos países da América Latina por meio das recomendações do Plano Decenal de Educação da Aliança Para o Progresso.

Trata-se de uma pesquisa histórica, assentada nos pressupostos teóricos da história da educação em sua interface com a história política. Utilizamos os documentos oficiais dos eventos como fonte. A análise crítica deles ocorreu em observância à perspectiva historiográfica anunciada, a qual fundamenta teoricamente o presente estudo.

Premissas teóricas: A História da Educação, suas faces e interfaces

As reflexões apresentadas neste estudo estão situadas no campo da história da educação. Considerando, no entanto, que se trata de uma área que abriga “um repositório de muitas histórias, dialeticamente interligadas e interagentes, reunidas pelo objeto

de coibir a influência da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) na região, num contexto de Guerra Fria, por meio de investimentos para promover o desenvolvimento dos países latino-americanos e “para atingir metas de progresso e reestruturação social, política e econômica” (PECEQUILO, 2011, p. 228-229).

complexo 'educação', embora colocado sob óticas diversas e diferenciadas na sua fenomenologia" (CAMBI, 1999, p. 29), as pesquisas em história da educação assimilam um conjunto plural de objetos, fontes e de possibilidades teórico-metodológicas de operação historiográfica. Neste sentido, as investigações nesta área de conhecimento podem ser desenvolvidas a partir de suas diversas subáreas, definidas com base em seus objetos e objetivos de investigação, tais como os estudos históricos sobre as ideias pedagógicas, as instituições educativas, os intelectuais, os educadores, as políticas educacionais, dentre outras.

Conforme mencionamos anteriormente, nosso estudo tem como objeto um conjunto de reuniões interamericanas de educação ocorridas entre 1943 e 1963 que buscaram referenciar a reforma dos sistemas educacionais dos países latino-americanos. Tais encontros podem ser concebidos como propostas para o desenvolvimento de "projetos coletivos de conformação (...), que correspondem a um plano preciso e tendem a provocar efeitos desejados no comportamento social, a tornar mais compacta e homogênea a vida social" (CAMBI, 1999, p. 31). Por essa razão, cabe-nos indicar, de modo mais específico, que nossa pesquisa, além de ter a história da educação como campo de estudo, concentra sua abordagem na subárea da história das políticas educacionais. Neste sentido, reivindica uma aproximação com a história política, conforme nos adverte Sérgio Castanho:

A história da educação, depois de um longo itinerário, acaba também por constituir-se como campo autônomo, dotado de objeto próprio, ainda que tangencie outras disciplinas históricas que com elas caminhe. Por exemplo, a história das políticas educacionais (que veio na continuidade das ideias pedagógicas como campo de aplicação da história da educação) não deixa de ser um tangenciamento, ou uma interpenetração, da história política com a história da educação (CASTANHO, 2010, p. 89).

Conforme podemos observar, a interseção entre a história da educação e a história política se apresentou um caminho incontornável neste estudo. Isso não significa, de modo algum, que teremos como premissa a absorção de uma pela outra, bem como não representa anulação ou qualquer relação de subordinação entre elas. Nossa perspectiva é a mútua fecundação. De acordo com Dermeval Saviani, essa articulação com outros “domínios ou territórios historiográficos” é fundamental para que as pesquisas em história da educação possam ser desenvolvidas com densidade teórico-metodológica e rigor analítico.

Entre os vários domínios ou territórios historiográficos situa-se a educação. Ainda que não seja sempre reconhecida como tal entre os historiadores de ofício, desenvolvendo-se a partir da pedagogia e da história da educação, tem seu espaço no âmbito da ciência da história. Nessa condição, estabelecem-se fronteiras claras entre a história da educação e os demais domínios da história com os quais, ela necessita estabelecer relações construindo circuitos que têm em mira assegurar maior consistência e precisão aos conhecimentos produzidos no âmbito da história da educação (SAVIANI, 2015, p. 102).

Indicamos, até o momento, que nossa investigação está situada no campo da história da educação e, de modo mais específico, na subárea do estudo da história das políticas educacionais. Além disso, enunciamos nossa compreensão sobre o papel que as políticas educacionais podem assumir na reprodução de determinado projeto societário de poder. A partir de agora, em diálogo com as contribuições do campo da história política, buscaremos explicitar dois pressupostos fundamentais que referenciarão nossa análise na presente pesquisa: a concepção de Estado e a geopolítica internacional. Por fim, também indicaremos a premissa metodológica utilizada em nossa pesquisa documental. Apresentamos, portanto, a concepção de Estado que orienta nossa investigação neste estudo.

Superando a perspectiva historiográfica na qual a ação política é concebida como ontológica ao ente Estado, que atuaria como ator político e árbitro soberano e imparcial, tomamos como referência a noção de Estado a partir da reformulação crítica da história política que o concebe como uma estrutura de poder das sociedades contemporâneas em que as suas ações exprimem a correlação de forças que operam numa determinada sociedade (REMOND, 2003, p. 20). Portanto, há uma dialética nessa concepção de Estado, que tanto o compreende como a instância de máxima organização política de uma sociedade, assim como também se constitui um espaço em permanente disputa entre os grupos que pretendem fazer seus interesses serem representados nesse foro.

Na medida em que os Estados modernos se desenvolveram a partir dessa dinâmica social, eles também foram assimilando novas atribuições que aproximaram da história política objetos de estudos outrora não privilegiados em investigações mais tradicionais do campo, conforme nos assegura René Rémond:

À medida que os poderes públicos eram levados a legislar, regulamentar, subvencionar, controlar a produção, a construção de moradias, a assistência social, a saúde pública, a difusão da cultura, esses setores passaram, um após outro, para os domínios da história política (RÉMOND, 2003, p. 24).

Tal premissa é essencial, uma vez que a área de concentração do nosso objeto de estudo é a educação. A educação como área de conhecimento goza de sua autonomia, mas também se articula de forma sistemática com outras áreas, inclusive, e fundamentalmente, com o campo político, conforme destacamos anteriormente.

O segundo elemento indicado como estrutural para nossas análises neste estudo é a questão da geopolítica internacional. Conforme relatamos nos parágrafos acima, nossa perspectiva historiográfica supera a ideia do Estado como um ente com vontade própria e o concebe como um território em disputa. Neste momento,

convém-nos esclarecer que, além da disputa de interesses organizados intraestado, as ações estatais também podem ser forjadas a partir das disputas entre os diversos Estados nacionais. Ao analisar essas relações intraestado e interestado no âmbito da história política, Pierre Milza nos adverte que “não há diferença de natureza, tampouco separação estanque entre o interior e o exterior, mas interações evidentes entre um e outro, com, entretanto, uma primazia reconhecida do primeiro sobre o segundo” (2003, p. 370). Especificamente sobre as reflexões do autor sobre as relações interestados, destacamos três contribuições que nos auxiliam a compreender a questão da geopolítica internacional, estabelecendo-se, portanto, como categorias fundamentais neste trabalho: a relação entre ideologia, política interna e política externa; a geografia e o messianismo de vocação universal.

Na relação entre ideologia, política interna e política externa, apontamos como elemento fundamental a utilização das conferências como estratégia para pautar nos Estados latino-americanos um projeto educacional que reproduzisse uma concepção de mundo assentada na retórica da fraternidade continental e, com isso, arrefecesse os conflitos internos decorrentes de uma estrutura social e econômica conflagrada, contribuindo, com isso, para a estabilidade política da América Latina no período pós-guerra. Milza, ao discutir essa estratégia de celebração de pactos em torno de eixos temáticos suprapartidários, indicou que

A busca do consenso pela política externa, visando a integrar as massas e a transcender as ideologias antagônicas e as lutas partidárias, pode inclinar os estadistas e os grupos dirigentes a propor ao país ‘um grande projeto’ mobilizador cujo objetivo principal é construir a unidade da nação ou preservar a nação, diante do jogo dissolvente das forças centrífugas (MILZA, 2003, p. 380).

Ora, a retórica da integração nacional que pretende transcender perspectivas ideológicas e partidárias é, evidentemente, uma ideologia que pretende se estabelecer

hegemonicamente. Florestan Fernandes, ao analisar a dinâmica de incorporação dependente dos países latino-americanos no sistema capitalista, destacou a importância dessa hegemonia cultural, ao esclarecer que, durante o processo de inserção dependente,

Os interesses particularistas das camadas privilegiadas, em todas as situações, podiam ser tratados facilmente como “interesses supremos da Nação”, estabelecendo uma conexão estrutural interna para as piores manipulações do exterior (FERNANDES, 1975, p. 12).

Neste sentido, as Conferências Interamericanas de Educação podem ser concebidas como estratégias de promoção de reformas educacionais nacionais nas repúblicas americanas, que operaram a partir da lógica das relações entre ideologia, política externa e política interna, retoricamente articuladas em defesa de um projeto de poder no qual subjaz uma perspectiva de mundo interamericanista, sob a hegemonia estadunidense.

A segunda categoria destacada para analisar a questão da geopolítica internacional é a questão da “coerção geográfica”, apontada por Braudel (2014, p. 50) como uma premissa essencial para estudos do campo político, especialmente no contexto das relações entre países de uma determinada região. Enfatizamos que a relevância da questão geográfica não se restringe apenas às questões internas dos Estados e suas relações regionais, mas também aos elementos estruturais e conjunturais globais. Evidentemente, algumas cautelas devem ser observadas no tratamento da questão da geografia para não incidir na armadilha do determinismo geográfico em estudos que envolvem relações internacionais (MILZA, 2003, p. 387). Conscientes da complexidade que envolve a incursão em dados geográficos na análise da política externa dos Estados nacionais, considerá-los para fins do estudo que nos propomos é essencial, uma vez que concebemos que as Conferências Interamericanas de Educação podem ser compreendidas como uma estratégia para forjar a organização dos

projetos educacionais dos países de uma região exatamente a partir da sua posição geográfica estratégica em território continental.

O terceiro e último elemento que evocamos sobre a questão geopolítica internacional é a categoria “messianismo de vocação universal”. Conceitualmente, Milza (2003, p. 371) assegura que o messianismo de vocação universal consiste na “ideia que uma nação faz de suas ‘responsabilidades internacionais’ e da ‘missão’ que deve cumprir perante a História (...)”. Sobre essa categoria, especificamente, reivindicamos o conceito de imperialismo⁵ como elemento fundamental em análises que tenham as relações interamericanas como objeto de investigação, especialmente aquelas focadas em ações e estratégias estadunidenses.

Basicamente, podemos destacar que duas premissas foram estruturantes na configuração das relações diplomáticas dos EUA com os países latino-americanos ao longo dos séculos XIX e XX: a Doutrina Monroe e a política do Destino Manifesto. A primeira reivindicava uma defesa da ‘América para os americanos’. Convém ressaltar que, segundo nos esclarece Tota (2000, p. 36), tais americanos, para os estadunidenses, são os americanos “do Norte”. Sobre a política do Destino Manifesto, Pecequillo (2011, p. 59) nos assegura que a mesma partia da premissa de “que a expansão territorial representava um direito divino dos Estados Unidos de se espalhar por toda a América do Norte, com apoio de Deus para a

⁵ Fundamentalmente, considerando nosso objeto de estudo, nossa abordagem sobre o imperialismo ao longo deste trabalho privilegia a sua dimensão cultural. Todavia, trata-se de uma categoria mais complexa, que demanda a análise de elementos da economia política, tal como fora teorizada por importantes intelectuais como Hobson (1902) e Lenin (2012), bem como a articulação desses elementos com as dimensões culturais forjadas no processo histórico (HOBSBAWN, 2018). Consideramos importante destacar que essa aparente divisão das dimensões cultural e da economia política do imperialismo constitui apenas uma ferramenta metodológica para escrutinar nosso objeto em pontos específicos, bem como identificar características e padrões apresentados em seus movimentos históricos. No entanto, esclarecemos que, teoricamente, concebemos as dimensões cultural e econômica do imperialismo como estruturas indissociáveis.

conquista, pois ela possibilitaria levar a liberdade e a democracia a locais em que ainda não existiam”. Ainda de acordo com Pecequilo, tais tradições se estabeleceram estruturalmente na perspectiva diplomática estadunidense, uma vez que a autora considera que “o passado é um patamar a partir do qual podemos refletir sobre a real natureza desse país e os caminhos que escolheu para si mesmo no mundo, de acordo não somente com seus interesses, mas em resposta às demandas de seus valores e de seu espírito como nação” (PECEQUILO, 2011, p. 33). Na medida em que ficava mais evidente o estabelecimento dos EUA como uma importante potência econômica e militar ao final do século XIX, os interesses estadunidenses não se restringiram à expansão territorial na América do Norte⁶ e a investida ao sul, que apresentou características próprias, tornou-se mais intensa e evidente.

Especificamente sobre a conjuntura da ocorrência das Conferências Interamericanas de Educação, na qual se projetava sobre a América Latina a estratégia diplomática estadunidense que apelava para a retórica da cooperação hemisférica e do respeito à autodeterminação dos povos latino-americanos, observamos que a utilização da educação como instrumento diplomático nas relações interamericanas se insere numa ofensiva política e cultural de americanização⁷ da América Latina (TOTA, 2000, p. 43).

⁶ Cervo e Bueno (2017, p. 112) registram campanhas estadunidenses de tentativas de ocupações na região Amazônica desde a metade do século XIX. Compreendemos, no entanto, que a intensidade e a organicidade das ações a partir do final do século consagraram, de modo mais específico, o caráter imperialista que passou a marcar a relação entre os EUA e a América Latina ao longo do século XX.

⁷ A expressão “americanização” foi aqui utilizada no sentido apontado por Tota (2000, p. 36). O autor descreveu que a utilização da expressão “americanos” pelos nascidos nos EUA refletia “(...) um desejo inconsciente, que se traduzia na ideia do ‘destino manifesto’: os Estados Unidos se apropriaram da palavra América para designar o país”. Neste sentido, o autor (2000, p. 19) nos assegura que a reelaboração doutrinária da política externa dos EUA para a América Latina, mediada pela Política da Boa Vizinhança, ressignificou o “americanismo, entendido aqui como uma ideologia programática, em que o sufixo *-ismo* tinha se transformado num poderoso armamento intencional, com o claro objetivo de

Finalmente, passaremos a tecer algumas considerações sobre a opção metodológica com relação ao tratamento das fontes. Conforme indicamos anteriormente, utilizamos os documentos oficiais dos encontros. Descreveremos, no entanto, a partir de agora, nossa perspectiva teórico-metodológica no trabalho com essas fontes.

As fontes e a forma como elas são tratadas se constituem questões essenciais nesta investigação. O trabalho historiográfico com documentos oficiais foi alvo de intensas críticas, tendo em vista o caráter meramente narrativo adotado por estudos de uma perspectiva historiográfica mais tradicional na leitura dos dados contidos nessas fontes. A questão, portanto, não era fonte documental oficial propriamente dita, mas sim o tratamento despendido aos dados. Assim como Le Goff (2013, p. 107) nos assegura que “a história tornou-se científica ao fazer a crítica dos documentos a que se chamava ‘fontes’”, Peter Burke nos indica as possibilidades que devem ser exploradas na pesquisa com fontes documentais oficiais, observando que

(...) quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes para suplementar os documentos oficiais (...). Também se provou possível reler alguns tipos de registros oficiais de novas maneiras (BURKE, 2011, p. 25).

Essa releitura dos registros oficiais, que pressupõe uma busca da representação da realidade a partir da utilização de novos métodos analíticos e explicativos, estabelece-se como uma possibilidade e um desafio nesta pesquisa. Possibilidade porque se trata da exploração de documentos oficiais que se constituem fontes valiosas e que oferecem uma contribuição relevante para a historiografia educacional brasileira. Desafio porque o ofício do historiador, especificamente no tratamento crítico das fontes

suplantar outros *-ismos*, autóctones ou não. A Americanização foi o processo de implantação dessa ideologia nas ‘culturas mais débeis’ da América Latina”.

documentais, deve escapar da armadilha que representa a ideia de que os documentos falam por si. É exatamente por isso que referenciamos nossa análise assentados na premissa de que

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 2013, p. 497).

Ora, uma vez compreendendo que o documento é a expressão de uma relação de poder, consciente ou não, e que um dos pressupostos que confere cientificidade ao ofício do historiador é exatamente o fato de que ele estabelece uma relação crítica com a sua fonte, na medida em que compreende a necessidade de “ler os documentos nas entrelinhas” (REMÓN, 2003, p. 26), observamos ainda que,

Quer se trate de documentos conscientes ou inconscientes (traços deixados pelos homens sem a mínima intenção de legar um testemunho à posteridade), as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas. As estruturas de poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação, deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Todos devem ser julgados (LE GOFF, 2013, p. 108).

A partir dessa compreensão, assumimos como premissa a articulação da leitura dos documentos oficiais dos encontros com as estruturas de poder que operavam no contexto de sua produção, buscando contemplar, nesta operação, tanto os elementos conjunturais como os estruturais.

Integrar para dominar: a inflexão da política externa estadunidense nos anos 1930

A ordem internacional que emergiu após a Primeira Guerra Mundial provou que “o velho mundo estava condenado” (HOBSBAWM, 1995, p. 62). Os antigos arranjos sociais, políticos e econômicos, que resultaram na guerra, colapsaram e novos modelos começaram a ser explorados.

Na América Latina não foi diferente. A década de 1920 foi marcada por um processo de profundas transformações políticas, econômicas e sociais na região. No campo político, com o declínio do prestígio do liberalismo evidenciado no colapso europeu, modelos de sistemas políticos alternativos irromperam no cenário, seja com experiências como a russa no leste europeu, seja com a ascensão do nazi-fascismo a oeste do continente. Na economia, a destruição da indústria europeia na guerra e, conseqüentemente, o enfraquecimento de um importante mercado consumidor dos produtos primários produzidos na América Latina provocou uma crise no modelo agrário-exportador baseado em monoculturas predominante nos países latino-americanos e a demanda pela diversificação econômica, inclusive, a industrialização dos países da região se tornou uma pauta emergente. Somado a tudo isso, as transformações sociais decorrentes da imigração europeia, da explosão demográfica e do acelerado crescimento das populações urbanas concorreram para a complexificação das estruturas sociais nos Estados latino-americanos.

Nesse contexto, ficou evidenciado o esgotamento da política externa estadunidense para a América Latina adotado desde a virada do século – a política do *Big Stick*⁸. Nas Conferências Pan-

⁸ O Corolário Roosevelt à Doutrina Monroe, também conhecida como a Política do *Big Stick*, foi uma inflexão na retórica da política externa estadunidense que representou, na prática, a oficialização do intervencionismo político, econômico e militar dos EUA nos países latino-americanos que, embora já ocorresse desde a vitória na Guerra Hispano-Americana, ganhou escala significativa até os anos 1930. Segundo Peter Smith (1996, apud PECEQUILO, 2011, p. 91), entre 1898 e 1934

Americanas⁹ da década de 1920, a defesa da “internacionalização da Doutrina Monroe” protagonizada pelos uruguaios (DONGHI, 2011, p. 207) e o projeto de “pan-americanização” da União Pan-Americana, proposto pelos delegados costa-riquenhos (DULCI, 2013, p. 65), reverberaram nas demais delegações dos países latino-americanos e se somaram aos protestos anti-imperialistas que se acumularam ao longo das primeiras décadas do século XX.

Finalmente, de acordo com Pecequilo (2011, p. 116-117), a Grande Depressão de 1929 e a crise econômica nos EUA e seus impactos mundiais, num cenário de instabilidade na Europa e de transformações das estruturas políticas, econômicas e sociais dos países latino-americanos¹⁰, corroborou definitivamente para a adoção de uma nova agenda na política externa dos EUA para a América Latina, a ‘Política da Boa Vizinhança’.

Segundo Chomsky (2013, p. 21), “a propaganda política está para uma democracia como o porrete está para um Estado totalitário”. Se o ‘Grande Porrete’ estava desgastado, era necessário apelar para outras estratégias. A ‘Política da Boa Vizinhança’, considerada por muitos como a “era de ouro” das relações hemisféricas interamericanistas (PECEQUILO, 2011, p. 118), consistiu na reorientação da política externa estadunidense com o objetivo de acomodar as mudanças políticas, econômicas e sociais que ocorriam no sistema internacional, e seus impactos nos países latino-americanos. Todavia, na prática, a alteração na forma não representou mudanças no conteúdo, pois conforme nos assegura Moura (1985, p. 18): “os métodos mudaram, mas os objetivos permaneceram os mesmos: minimizar a influência europeia na

foram registradas mais de trinta intervenções militares estadunidenses na América Latina.

⁹ As Conferências Pan-Americanas consistiram num instrumento da política externa estadunidense para a América Latina e foram realizadas entre os anos de 1889 e 1948, totalizando nove encontros. Mais detalhes em Luís Cláudio Villafañe Gomes Santos (2004) e Maria Tereza Spyer Dulci (2013).

¹⁰ Hobsbawm (1995, p. 109-110) nos apresenta uma síntese dos impactos da Grande Depressão em países da América Latina.

América Latina, manter a liderança norte-americana e encorajar a estabilidade do continente”. Em síntese, podemos considerar que a inflexão na política externa estadunidense para a América Latina a partir dos anos 1930 ocorreu com o objetivo de integrar a região para assegurar a dominação política e econômica, a partir da intensificação da hegemonia cultural.

Sob a égide da Política da Boa Vizinhança, os EUA retiraram suas tropas dos países latino-americanos e abandonaram novas intervenções militares diretas no continente. Nas Conferências Pan-Americanas da década de 1930, aprovou-se um tratado de não-agressão e conciliação entre as nações do continente (DONGHI, 2011, p. 264), com o apoio da diplomacia dos EUA, que obviamente atuava sob a pressão latino-americana, evidenciando a estratégia de que os objetivos imperialistas dos EUA seriam perseguidos “pela cooperação e não pela coerção” (PECEQUILO, 2011, p. 117). Segundo Ana Luiza Beraba,

A estratégia era forjar, de forma não prepotente, uma ‘boa imagem’ de ‘bons amigos’, tanto dos Estados Unidos na América Latina quanto da América Latina nos Estados Unidos. A coesão e a hegemonia continental viriam pela ‘camaradagem’. Era importante passar a imagem de que os americanos queriam *criar* e não *explorar* (BERABA, 2008, p. 33).

Além das questões políticas e econômicas, um campo de atuação da política externa estadunidense para a América Latina que se tornou estratégico para assegurar a hegemonia do país na região foi o imperialismo cultural. O imperialismo cultural estadunidense na América Latina consistiu numa ofensiva ideológica na região, a partir de um discurso interamericanista de fraternidade continental, que objetivava afastar a perspectiva reativa nutrida pelos países latino-americanos nos anos da política do Big Stick, superando, paralelamente, a investida ideológica alemã no continente¹¹. Para

¹¹ Segundo Boris Fausto (2015, p. 324), “a Alemanha iniciou uma política de influência ideológica e de competição com seus rivais na América Latina”. Sobre

tanto, a estratégia concebida a política de afirmação dos EUA como parceiro estratégico por meio da conquista de corações e mentes dos povos latino-americanos, recorrendo à inundação do discurso de fraternidade continental nos diversos aparelhos da indústria cultural e de formação da opinião pública, tais como a indústria do entretenimento, o rádio, a música, o folclore, a literatura e o jornalismo impresso (BERABA, 2008).

Neste contexto de imperialismo cultural, a educação dos países latino-americanos também foi considerada uma área de atuação fundamental para os interesses estadunidenses na região. Foi exatamente neste período que ocorreu a primeira reunião interamericana de educação, que deu início a série de encontros que temos por objeto de estudo. Diante disso, passaremos ao tópico seguinte, no qual buscaremos compreender os fatores históricos determinantes da realização das conferências as pautas prioritárias desses encontros.

As Conferências Interamericanas de Educação: imperialismo e educação na América Latina

Nos marcos da política externa da Boa Vizinhança, uma ação estratégica para uma ofensiva politico-ideológica na América Latina foi exatamente o fomento à implementação de reformas educacionais nos países da região, alinhadas aos interesses estadunidenses. Foi neste contexto que, na iminência do fim do conflito mundial, no ano de 1943, entre os dias 27 de setembro e 04 de outubro, foi realizada a Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas, no Panamá. Organizada pela União Pan-Americana, a conferência teve como

a estratégia alemã, Gerson Moura nos esclarece que, “além de jogar com afinidades entre movimentos e partidos políticos latino-americanos, a propaganda germânica mobilizava uma bateria de agências oficiais e informais – embaixadas, consulados, empresas comerciais, linhas aéreas, agências distribuidoras de notícias, clubes, etc, - para criar simpatia e até mesmo difundir os valores emanados do nacional-socialismo” (MOURA, 1985, p. 14).

objetivo o estudo dos problemas relativos à educação da América no período pós-guerra. A reunião ocorreu na ocasião da instalação da Universidade Interamericana¹², instituição cuja criação foi recomendada no relatório da Comissão Especial do Conselho Diretor, da União Pan-Americana. A comissão foi instalada para avaliar a criação de um instituto de cultura e ensino universitário que representasse o desejo de unidade das Américas (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943a).

A Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas contou com a participação de 21 (vinte e um) países¹³, cuja coordenação esteve a cargo de uma comissão composta por delegados da Colômbia, dos EUA, do Haiti e do Brasil. O representante do Brasil na comissão coordenadora foi o diplomata Paulo Germano Hasslocher. Além dele, compuseram a delegação brasileira: Abgar Renault, Manoel Bergstrom Lourenço Filho e Francisco Clementino San Thiago Dantas. Fundamentalmente, o encontro teve como objetivo lançar os marcos regulatórios para a criação de uma Universidade Interamericana, conforme deliberado na Comissão Especial do Conselho Diretor, da União Pan-Americana, e elegeu como questões de engajamento prioritárias aspectos que evocavam a ideia de uma origem comum dos povos americanos, a valorização do intercâmbio cultural entre os países do continente e a defesa de sistemas educacionais que promovessem a formação de valores éticos alinhados aos “ideais democráticos da escola americana” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 9).

¹² Durante a conferência, foi aprovado o Estatuto da Universidade Interamericana, cuja sede seria a Universidade do Panamá, e que se propunha a ser um “centro de cultura superior interamericano, símbolo da unidade espiritual e moral das Américas” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 30).

¹³ Países que participaram da Primeira Conferência Interamericana de Educação: Haiti, Paraguai, República Dominicana, Uruguai, El Salvador, Brasil, Cuba, Honduras, EUA, Bolívia, México, Colômbia, Guatemala, Venezuela, Panamá, Equador, Argentina, Chile, Nicarágua, Peru e Costa Rica.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a polarização entre os Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) não tardou em reocupar o primeiro plano das preocupações internacionais nas décadas que se seguiram ao conflito. Essa clara oposição entre os dois grandes blocos que se estabeleceram no período pós-guerra, sob a liderança dos EUA e da URSS, deu início a um conflito no plano político e ideológico, sem confrontos bélicos diretos entre essas potências, que ficou conhecido como a Guerra Fria. O conflito “dominou o cenário internacional na segunda metade do Breve Século XX” (HOBBSAWM, 1995, p. 224), e foi caracterizado, fundamentalmente, pelo acirramento da disputa entre dois projetos societários distintos: o capitalismo e o socialismo.

Dado o recrudesimento das tensões, provocado pelos indícios crescentes de um futuro conflito de proporções mundiais, a busca pela consolidação da hegemonia política em territórios estratégicos foi perseguida pelas duas grandes potências. Todavia, uma vez considerando que a América Latina estava distante do principal cenário de emergência da Guerra Fria, a atenção da política externa dos EUA se voltou, prioritariamente, para a Europa e para o Pacífico (ANDERSON, 2015, P. 55). Por este motivo, compreendemos que o lapso temporal de treze anos entre a primeira conferência, realizada em 1943, e as iniciativas posteriores, retomadas somente a partir de 1956, seja reflexo desse arrefecimento na política externa estadunidense para a América Latina.

A despeito de iniciativas pontuais no imediato pós-Segunda Guerra que buscavam assegurar o arranjo no sistema hemisférico sob a retórica da manutenção do princípio de cooperação continental, igualdade entre os países americanos e a renúncia às políticas intervencionistas, sobretudo expressas na assinatura do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca¹⁴ e na criação da

¹⁴ Pacto de segurança entre os EUA e países da América Latina que “estabelece o compromisso entre todas as nações do hemisfério de se unirem para repudiar ataques a membros da aliança, estabelecendo o conceito de solidariedade hemisférica” (PECEQUILO, 2011, p. 220).

Organização dos Estados Americanos (OEA), foi somente a partir de meados da década de 1950, diante do recrudescimento da insatisfação dos países latino-americanos em decorrência do aprofundamento da crise política, econômica e social na região, que as reuniões sobre educação foram retomadas. Foi neste contexto que, segundo Gouvêa,

[...] o período em tela assistiu à busca de uma atuação regional e conjunta das Américas em diferentes campos. Neste aspecto, uma série de projetos, seminários, congressos e instituições buscaram riscar o céu pan-americano em contraponto às políticas da então União Soviética no contexto histórico da Guerra Fria. (GOUVÊA, 2013, p. 1).

A Conferência Pan-Americana de Caracas, realizada em 1954, já dava sinais do processo de inflexão estratégica dos EUA, quando a retórica do resgate dos ideais pan-americanistas foi acionada para o enfrentamento das eventuais investidas soviéticas em território americano. Também ficou evidente o alinhamento institucional da OEA com o projeto imperialista estadunidense, quando o documento final do encontro declarou peremptoriamente que “a atividade comunista na América constituía uma intervenção nos problemas internos americanos” e que “o estabelecimento de um regime comunista em qualquer Estado americano implicava uma ameaça ao sistema” (DONGHI, 2011, p. 267). É neste sentido que Hobsbawm nos assegura que “a Organização dos Estados Americanos, fundada em 1948, com sede em Washington, não era um corpo inclinado a discordar dos EUA” (HOBSBAWM, 1995, p. 352).

Neste contexto, mais uma vez a questão educacional dos países americanos voltou a ser discutida em uma conferência, desta vez convocada pelo Conselho da OEA, tendo sido realizada na cidade de Lima, no Peru, de 03 a 09 de maio de 1956. Além dos vinte e um países que participaram da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação, assistiram à reunião, na condição de convidado especial, um observador do Canadá, Sr. Benjamin Rogers, bem como observadores de organismos especializados interamericanos e

internacionais e de Organizações não-Governamentais internacionais e privadas. A delegação brasileira que participou deste evento foi presidida pelo Ministro da Educação e Cultura, Sr. Clovis Salgado, e teve como delegados: Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Joaquim Moreira de Sousa, Octávio Augusto Lins Martins e Paulo de Almeida Campos. Além deles, também participaram como assessores: Anísio Spínola Teixeira, Antonietta Barone, Oswaldo Coutinho e Adolfo Drubsky (OEA, 1956).

Além deste encontro, entre os dias 23 de abril e 05 de maio, portanto, praticamente concomitante com a realização da Segunda Conferência Interamericana de Educação, foi realizada a Conferência Regional Sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em colaboração com a OEA, também em Lima, no Peru (OEA, 1956a).

A despeito da retórica de iminente ameaça no continente adotada na Conferência Pan-Americana de Caracas, Donghi assegura que houve o arrefecimento da tensão inicial e a “Guerra Fria parece assumir, em nível mundial, formas novas, menos perigosas que aquelas do período anterior” (2011, p. 314), nas quais as potências que se rivalizavam no conflito passaram a adotar estratégias que tinham como objetivo ações mais efetivas na aproximação com países aliados, de modo que contribuíssem para o desenvolvimento dos mesmos.

No caso específico da América Latina, região de significativo desequilíbrio político, econômico e social, a hegemonia estadunidense poderia ser ameaçada, caso a negligência hemisférica adotada na política externa do país norte-americano desde 1947 fosse mantida. Havia uma demanda objetiva e imperativa: os indicadores educacionais latino-americanos eram compreendidos como um obstáculo ao desenvolvimento econômico da região. Foi para atender essa demanda que houve uma mudança significativa na agenda da conferência realizada na década de 1940, quando comparada com os encontros da década de 1950, pois enquanto a predominância das recomendações da

Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas priorizava a busca de uma conformação político-cultural com os ideais americanistas, as conferências de 1956 indicaram a necessidade do enfrentamento de um problema estrutural para o desenvolvimento econômico da região – a escolarização primária e a erradicação do analfabetismo¹⁵. Fundamentalmente, as reuniões de 1956 indicaram a necessidade de criar mecanismos de superação desse problema por meio de campanhas nacionais de alfabetização e defenderam a importância de que uma ofensiva dessa dimensão deveria ser desenvolvida através de um pacto de cooperação interamericano.

Todavia, ficou evidente que o desafio de superar os problemas políticos, econômicos e sociais da América Latina não seria enfrentado de forma eficiente sem o provimento de recursos que financiassem o projeto de desenvolvimento econômico da região. Diante dessa constatação, o presidente brasileiro, Juscelino Kubitschek, apresentou ao presidente dos EUA, Dwight Eisenhower, em 1958, um projeto que conciliava a necessidade de desenvolvimento econômico da América Latina com a manutenção da hegemonia estadunidense na região – a Operação Pan-Americana. O programa preconizava investimentos estadunidenses para a solução dos problemas estruturais que se constituíam barreiras ao desenvolvimento dos países latino-americanos. Na concepção do presidente brasileiro, a implementação da Operação Pan-Americana “permitiria transformar a América Latina numa zona economicamente madura, mantendo-a ao mesmo tempo na esfera internacional dominada pelos Estados Unidos” (DONGHI, 2011, p. 316).

Apesar do entusiasmo de países latino-americanos com a proposta apresentada por Kubitschek, a adesão dos EUA não foi imediata. Porém, após o recrudescimento da insatisfação social na região e a experiência revolucionária cubana, em 1959, os

¹⁵ Dados apresentados no encontro apontavam para 14 milhões de crianças sem escolas e 45 milhões de adultos analfabetos nos países americanos (OEA, 1956, p. 11).

formuladores da política externa do país norte-americano perceberam a necessidade de considerar o problema do desenvolvimento socioeconômico da América Latina como uma ameaça à estabilidade política regional (ANDERSON, 2015, p. 82). Nesta perspectiva, o presidente John Kennedy resgatou o projeto do presidente brasileiro e lançou o programa Aliança Para o Progresso, em seu discurso realizado em 13 de março de 1961, para os embaixadores latino-americanos presentes num encontro na sede do governo dos Estados Unidos.

O lançamento do programa foi uma resposta política aos governos latino-americanos, na tentativa de manter a hegemonia estadunidense na região, evitando novas rupturas dentro do bloco. Tratou-se de uma iniciativa que previa investimentos dos EUA para impulsionar o desenvolvimento da produção local, exigindo, como contrapartida, reformas tributárias com o objetivo de promover o equilíbrio fiscal através da redistribuição da carga tributária. Além disso, o programa previa a realização de reforma agrária para democratizar o acesso à terra e melhorar a produção agrícola através do aperfeiçoamento das técnicas utilizadas. Para Kennedy, “tratava-se de uma revolução social pacífica que, no espaço de dez anos, mudaria a face da América Latina” (DONGHI, 2011, p. 316).

Neste contexto, foram realizadas as três últimas reuniões que se constituem nosso objeto de estudo: a Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, da OEA, ocorrida em Punta Del Este, em agosto de 1961, que fixou bases para a adoção de políticas educacionais para a América Latina por meio das recomendações do Plano Decenal de Educação da Aliança Para o Progresso (OEA, 1961); a Conferência de Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em 1962, em Santiago (OEA, 1962) e; finalmente, a Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, realizada em Bogotá, na Colômbia, em 1963 (OEA, 1963).

Assim como os encontros de 1961 e 1962, a Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação teve como principal temática a adequação do modelo educacional dos países latino-

americanos aos ditames das diretrizes do programa econômico que deveria ser adotado na região, expressas no Plano Decenal de Educação da Aliança Para o Progresso. Com exceção de Cuba, suspensa da OEA em janeiro de 1962 em decorrência dos desdobramentos do processo revolucionário no país, todos os países presentes nas reuniões anteriores participaram do encontro. A delegação brasileira foi chefiada por Paulo de Tarso Santos, Ministro da Educação e Cultura, tendo como delegados: Olavo Drummond, Guilherme Dutra, Celso Lamparelli, Nailton Santos e Victor José Silveira.

Apesar da recomendação de que as reuniões interamericanas de educação continuassem a ser realizadas periodicamente (OEA, 1963, p.1), não foram encontrados registros de outras reuniões indicando o prosseguimento da realização dos encontros. Além disso, conforme mencionamos na delimitação do marco temporal que referenciou nossa pesquisa, a partir da década de 1960, houve um esgotamento da retórica da doutrina de fraternidade continental e uma série de golpes de Estado ocorreram na América Latina, inclusive com apoio direto dos Estados Unidos (PECEQUILO, 2011, p. 230-231), evidenciando uma nova estratégia na política externa estadunidense para assegurar sua hegemonia na região.

Considerações Finais

A partir da análise, foi possível constatar que as Conferências Interamericanas de Educação, realizadas entre os anos de 1943 e 1963, consistiram numa estratégia da diplomacia estadunidense, numa conjuntura em que se privilegiava a afirmação da retórica da cooperação hemisférica, da igualdade entre as nações do continente americano e do princípio da autodeterminação dos povos.

Num primeiro momento, tais encontros tiveram como objetivo fornecer os subsídios ideológicos para a formação de um consenso nos países latino-americanos em torno da hegemonia regional dos EUA. Foi nesta perspectiva que a Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas

priorizou em sua pauta aspectos que fomentavam a identidade originária comum dos povos americanos, a promoção do intercâmbio cultural e de políticas educacionais alinhadas com os ideais americanistas.

Finalmente, na medida em que a retórica da 'Política da Boa Vizinhança' apresentou sinais de esgotamento e a proposta societária do bloco de oposição à liderança dos Estados Unidos na América Latina no contexto da Guerra Fria passou a ser concebida pelos formuladores da política externa estadunidense uma alternativa de desenvolvimento viável, que poderia ser desejável pelos países da região, a pauta dos encontros passou a assimilar demandas estruturais da educação latino-americana, tais como o problema da escolarização primária universal e, sobretudo, a perspectiva de subordinação dos projetos educacionais nacionais ao plano de desenvolvimento econômico alinhado aos interesses dos EUA na região.

Referências

- ANDERSON, Perry. *A política externa norte-americana e seus teóricos*. Tradução: Georges Kormikiaris. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.
- BERABA, Ana Luiza. *América Aracnídea: teias culturais interamericanas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Conferências Interamericanas de Educação*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1965.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2011, p. 7-38.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CASTANHO, Sérgio. *Teoria da História e História da Educação: por uma história cultural não culturalista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. *História da Política Exterior do Brasil*. 5. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

CHOMSKY, Noam. *Mídia: propaganda política e manipulação*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

DONGHI, Halperin. *História da América Latina*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

DULCI, Tereza Maria Spyer. *As Conferências Pan-Americanas (1889 a 1928): identidades, união aduaneira e arbitragem*. São Paulo: Alameda, 2013.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. atual. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GOUVÊA, Fernando. O Conselho de Educação Superior para as Repúblicas Americanas: um voo para além do céu Pan-Americano. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7., 2013, Cuiabá. *Anais eletrônicos...* Cuiabá: UFMT, 2013. Disponível em: <sbhe.org.br/anais>. Acesso em: 07 set. 2022.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HOBSON, John A. *Imperialism: a study*. New York: James Pott & Company, 1902.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 7. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2013.

LENIN, Vladimir Ilitch. *Imperialismo, estágio superior do capitalismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MILZA, Pierre. Política Interna e Política Externa. In: REMÓND, Rene (org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 365-399.

MOURA, Gerson. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Ata Final da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação*. Lima: OEA, 1956.

OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Anexo 'B' da Ata Final da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação: Conferência Regional Sobre La Educacion Gratuita Y Obligatoria en America Latina*. Lima: OEA, 1956a.

OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Aliança para o Progresso*: Documentos oficiais emanados da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social no Nível Ministerial. Punta del Este: OEA, 1961.

OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Provisional Report of the Conference on Education and Economic and Social Development in Latin American*. Santiago: OEA, 1962.

OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Ata Final da Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação*. Bogotá: OEA, 1963.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. *A política externa dos Estados Unidos: continuidade ou mudança?* 3. ed. ampl. e atual. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

RÉMOND, René. Uma História Presente. In: REMÓND, Rene (org.) *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003, p. 13-36.

SANTOS, Luís Cláudio Villafañe Gomes. *O Brasil entre a América e a Europa: O Império e o Interamericanismo (do Congresso do Panamá à Conferência de Washington)*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *História do tempo e o tempo da história: estudos de historiografia e história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

TOTA, Antonio Pedro. *O Imperialismo Sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

UNIÃO PAN-AMERICANA. *Acta Final de la Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas*. Panamá: União Pan-Americana, 1943.

UNIÃO PAN-AMERICANA. Conselho Diretor. *Ata da Sessão Ordinária realizada a 3 de maio de 1943*. Washington: União Pan-Americana, 1943a.

O papel do intelectual argentino Risieri Frondizi no circuito latino-americano de Educação Superior¹

Martha Valente

Introdução

Em meio a pesquisas no campo educacional latino-americano, emerge a figura de Risieri Frondizi, especialmente em interlocução com outros intelectuais de países vizinhos. Said (2007, p.30) conceitua intelectual como aquele que tem "a faculdade de representar, encarnar e articular uma mensagem, uma visão, uma atitude, uma filosofia ou uma opinião para e a favor de um público". Segundo Sirinelli (2003), o intelectual é o 'ator do político', que amplia suas ações a tantos outros campos sociais. Bourdieu (2011) retrata esse intelectual como um '*homo-academicus*', aquele que combina o campo científico/intelectual com as investigações estruturais mais fundantes da ordem social, sendo partícipe na tarefa de transmitir a cultura legítima universitária.

A configuração do conhecimento na universidade parte da indagação. Intelectuais são nomes que ultrapassam as fronteiras nacionais e representam marcos de pensamento de um espaço maior (em nosso caso, a América Latina) que, agregando as diferenças regionais, compartilham histórias com traços semelhantes e desafios únicos e atuais. Intelectuais fazem a interlocução de conhecimentos com outras pessoas,

¹ Este capítulo é fruto da Tese de Doutorado 'A representatividade argentina no Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas (1958-1978)', sob a orientação do Prof.^o Fernando César Ferreira Gouvêa, defendida em 2021, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

recontextualizando-os; não é só aquele que constrói conhecimento, mas quem o divulga pelo mundo. Um intelectual é medido, ainda, pela qualidade do seu trabalho, por sua voz política participe e manifestante (STRECK, 2010). Gomes e Hansen (2016, p.12) complementam esse conceito da intelectualidade, operando essa figura dos intelectuais como mediadores, aqueles que atuam em redes, "como sujeitos conectados entre si, com genealogias e passados imaginados, além de em diálogo com questões políticas e sociais de seu tempo".

Há intelectuais que despertam a feitura de biografias e escritos os mais variados sobre as suas obras. Outros, mesmo diante da sua importância, ideias e ações não provocam tantas investidas. Assim, Risieri Frondizi não possui tantos impressos acerca dele e de seus pensamentos. Foi apenas possível localizar poucos impressos acerca do intelectual. Sobre a personalidade Risieri: Gracia (1986), Sauret (1988), Gracia e Millán-Zaibert (2003) e Carli (2008); sobre a sua visão acerca do processo de reforma no ensino superior argentino, modernizando as universidades: Gordon (2008); comparando os sistemas universitários no Brasil e na Argentina: Unzué (2008) e um único artigo sobre Risieri Frondizi que cita diretamente sua participação no CHEAR: Carli (2009).

Em incursões para levantamento de fontes para minha pesquisa de Doutorado na Argentina, o primeiro local procurado foi a Universidade de Buenos Aires (UBA) , onde Frondizi atuou como professor, decano e reitor. Na Biblioteca Central, não consegui localizar materiais sobre ele e sua passagem pela universidade tanto nos ficheiros quanto nos programas digitais das bibliotecas da UBA. Posteriormente, as demais bibliotecas da cidade foram procuradas: a Biblioteca Del Maestros e a Biblioteca do Senado possuíam apenas os livros do filósofo, com consulta restrita ao local, sem empréstimo e previamente agendada. Na Biblioteca Nacional Mariano Moreno, a primeira impressão era que só haveria exemplares de suas obras para consulta interna, poucas fotos e um áudio do discurso do reitor em evento na Universidade de Buenos Aires. Até que um bibliotecário, vendo o desespero de uma pesquisadora em busca de

fontes, alertou sobre a existência de '*fondos*' - caixas com materiais diversos de pessoas específicas de grande vulto na Argentina. Riseri Frondizi era um dos contemplados com esse material, que necessitava de todo um cadastro de pesquisador sênior (com entrega, inclusive, de cópia do projeto de pesquisa envolvendo o intelectual) para acesso, em andar independente, em sala isolada, com preparação de luvas e máscara.

O '*fondo* Riseri Frondizi' é composto de 13 pastas, a que eles denominam '*carpetas*', dentro de uma grande caixa. Alguns desses materiais possuem indicação de material frágil, a serem manuseados com cautela e não podem ser fotografados ou escaneados; outros são liberados. A *carpeta* 1 compreende documentos pessoais de Riseri entre 1929 e 1979, incluindo uma emissão de rádio (transcrita) da qual ele participou, em 1957. A *carpeta* 2 compreende correspondências pessoais entre 1937 e 1938, enquanto ele esteve na Universidade Nacional de Tucumán. Na *carpeta* 3, há cartas pessoais de comunicação de nascimentos e óbitos no período entre 1935 e 1946. A *carpeta* 4 compreende novas correspondências de 1932 até 1945, como cartas trocadas com Francisco Romero, filósofo e professor da Universidade de Buenos Aires e de gestão de bolsas de estudos dele próprio. As *carpetas* 5 e 6 contêm cartas trocadas com personalidades acadêmicas, na primeira entre 1938 e 1940 e, na segunda, entre 1940 e 1945, nenhuma delas de integrantes do CHEAR. Na *carpeta* 7, encontramos originais manuscritos de livros, artigos e apresentações em conferências, no período de 1937 até 1945. A *carpeta* 8 compreende cartas do período de 1938 a 1944, enquanto trabalhava na Universidade Nacional de Tucumán. A *carpeta* 9 complementa a anterior, com os documentos correspondentes a esse mesmo período em Tucumán. Na *carpeta* 10 estão as atas do *Consejo Superior da Universidad Nacional de Tucumán*, de 1945 e 1946. A *carpeta* 11 também guarda materiais da Universidade Nacional de Tucumán, sendo documentos referentes à extensão universitária e à imprensa, de 1937 até 1945. A *carpeta* 12 abriga materiais sobre sua formação no Instituto Nacional de Professores de Buenos Aires

e da pós-graduação feita na Universidade de Michigan, entre 1933 e 1943. A última *carpeta*, de número 13, compreende o espaço temporal entre 1934 e 1961, tendo uma parte dedicada a exemplares do periódico '*La voz universitária*' e outra aos anos 1950 e 1960. A observação da pesquisa perpassou todas as *carpetas*, fixando-se nas de números 1, 4, 5, 6 e 13. A *carpeta* 1 é composta por documentos frágeis, alguns em estado precário, de manuseio delicado. Nenhum documento do período profissional como professor e reitor na Universidade de Buenos Aires foi encontrado. Todo o material desse '*fondo*' foi doado pela família do intelectual².

Membro do Comitê Executivo do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas

O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas (CHEAR) foi criado em 1958, a fim de criar “estratégias de intervenção dos Estados Unidos da América (EUA) na organização e desenvolvimento de universidades em países da América Latina” (GOUVÊA, 2018, p.10). O CHEAR era gerido pelo *Institute of International Education* (IIE); as relações de Frondizi com o IIE se deram desde antes da criação do Conselho. Risieri foi um dos bolsistas do IIE em intercâmbio em Harvard, em 1934. No '*Fondo*', foram encontradas uma carta em papel timbrado do IIE dando as congratulações a ele pela bolsa de estudos patrocinada pelo IIE, ofertando, ainda, os serviços de cooperação intelectual da União Panamericana e a própria carta de admissão à Universidade de Harvard, de 25/09/1934. Esse é o único elo entre o intelectual e o IIE; o CHEAR não é citado em nenhum momento na biografia dele, nem qualquer documento referente ao Conselho foi encontrado no '*Fondo*' ou em qualquer outro espaço da Argentina. Há indícios no '*Fondo*', por meio de cartas de cobrança de materiais e citações

² Cabe ressaltar que Risieri Frondizi foi destituído do cargo de Reitor da UBA pelo golpe militar de 1962. É possível que resida nesse ponto a ausência de documentos relacionados à sua reitoria no período de 1957 a 1962.

nelas contidas de que haja em Harvard, um material produzido por Frondizi sobre o ensino superior na América Latina, porém nada foi encontrado nos meios digitais. Talvez na Biblioteca da Universidade de Harvard possa ser encontrado algum material referente ao trabalho realizado por Frondizi.

Do Comitê Executivo do Conselho faziam parte líderes educacionais das Américas (reitores, figuras ligadas a Secretarias e Ministérios da Educação), com o objetivo de trazerem os problemas educacionais de seus países, que fossem de interesse da América Latina, da América Central e dos Estados Unidos, para serem discutidos nas reuniões, a fim de buscarem soluções e recomendações a eles. Os intelectuais participantes eram figuras de renome nacional e internacional, de prestígio perante a política do ensino superior, que pudessem trazer informações fidedignas da situação atual de cada país àquele tempo, bem como exercer influência nas reformas e políticas públicas em seus países, com base nos interesses estadunidenses, que ofertavam apoio a esses países, no tocante à formação docente, à concessão de bolsas de estudo a docentes e discentes, à circulação de revistas e periódicos no campo da educação.

O projeto-síntese do CHEAR, o livro 'A Educação Superior nas Repúblicas Americanas' foi um plano idealizado, desde antes do primeiro encontro oficial do Comitê Executivo, a fim de levantar a situação das universidades nas Américas. Apesar de não compor o primeiro grupo do Comitê Executivo (1958 a 1961), Frondizi foi convidado por Anísio Teixeira, diretor do projeto, a ser o primeiro consultor regional. Pela sua participação nesse projeto, Frondizi foi um dos cinco reitores latinos a participar da Reunião Preparatória, que aconteceu em 1958, em Porto Rico. Tal reunião aconteceu 15 dias após protestos contra a política externa dos Estados Unidos para a América Latina. Nesse encontro, começaram a levantar os problemas nas universidades latinas e estadunidenses, traçando um quadro comparativo de diferenças e semelhanças entre elas. Uma fala de Frondizi nessa reunião mereceu destaque: quando ele trouxe como obstáculo às viagens internacionais de intercâmbio a

situação caótica das universidades latinas em comparação com as estadunidenses, no que concerne, particularmente, à parte burocrática – atrasos nas documentações, dificuldades de liberação dos pagamentos, dificuldade de acesso e comunicação com os estudantes, dentre outras.

A primeira Conferência Anual oficial do CHEAR aconteceu na Cidade do México, em 1959. Mesmo não sendo do Comitê Executivo, Frondizi esteve novamente nela como um dos 15 educadores da América Latina convidados, sendo, inclusive, um dos sistematizadores do relatório final da reunião, junto com John Gardner (presidente da *Carnegie Corporation*), James Perkins (vice-presidente da *Carnegie Corporation*) e Kenneth Holland (presidente do IIE); o que significaria uma espécie de encerramento do evento junto com Holland. A segunda Conferência Anual do CHEAR aconteceu no Chile, em fevereiro de 1960. Nela, tiveram destaque as constatações acerca da assimetria existente entre o ensino superior nos Estados Unidos e nos demais países em da América Latina. As conclusões dessa reunião foram transcritas em um documento assinado por todos os educadores presentes, dentre eles Risieri Frondizi. Se Frondizi esteve em todas essas reuniões, por que não foi indicado de início para a primeira formação do Comitê Executivo do CHEAR?

Frondizi passou a integrar o Comitê Executivo do CHEAR na gestão 1962/1963 no lugar de Rodrigo Facio Brenes, representante da Costa Rica que, por problemas de saúde, veio a falecer pouco tempo depois. A presença de Frondizi com assento fixo no Conselho retrata sua posição de bom negociador, sempre atento aos prós e contras de sua participação nessa rede. Ter Anísio Teixeira, Risieri Frondizi e Juan Gomés Millas no Comitê Executivo era de suma importância, visto que estes representavam os pilares do CHEAR na América Latina. Brasil e Chile eram centros de excelência do CHEAR e ter tais países com assentos fixos no Comitê Executivo era primordial; tanto que Millas renovou sua participação por dois triênios e Anísio, impedido de prosseguir por seus compromissos com a educação brasileira, foi substituído por

Ulhôa Cintra, garantindo a cadeira brasileira. A Conferência Anual desse ano aconteceu no Brasil. Teixeira, Frondizi e Benjamin apresentaram os resultados parciais apurados no estudo comparativo. Houve uma interrupção da reunião, para uma viagem à Brasília, a fim de conhecerem a recém-inaugurada Universidade de Brasília (UnB), da qual Anísio era vice-reitor.

Na gestão 1963/1964 do CHEAR, Frondizi passou a co-presidente na cadeira destinada aos latinos, no lugar de Millas (que foi co-presidente de 1958 a 1963), que continuava no Comitê Executivo, mesmo após o primeiro triênio findado, agora apenas como membro.

Com o rodízio trienal e os embates tomando corpo na América Latina, fazendo com que a temática agrária passasse a fazer parte das rodas de conversa de norte a sul do continente, Frondizi foi substituído no Comitê Executivo por Marcel Roche, equilibrando o número de latinos e estadunidenses e abrindo vaga a dois agrônomos, campo sem representação anterior. Dessa forma, a Agronomia subia ao mesmo patamar da área de Humanidades na representatividade do Conselho. Além disso, o intelectual havia sido deposto da reitoria da UBA em 1962, por meio de um golpe militar. Segundo Beired (1996, p. 62), “os governos militares latino-americanos agem como ‘apêndices do Pentágono, conforme a vontade do governo dos EUA. As forças armadas fazem o papel de representantes do grande capital internacional”. A intervenção militar provém da necessidade de garantia de acumulação de capital mediante uma nova divisão internacional do trabalho (ROUQUIÉ, 1984).

Depois da saída de Frondizi do Comitê Executivo, mais nenhum argentino teve assento no comitê. A situação argentina oscilava bastante entre governos militares ditatoriais, que favoreciam a entrada estadunidense no país, e períodos mais curtos de governos democráticos. A Argentina aparece ainda como pano de fundo em um Seminário realizado em 1968 denominado ‘Ciência, Política e Universidade’, em Buenos Aires, e como sede da Conferência Anual de 1970. A reunião do Conselho de 1970, na

Argentina, contou com a participação de reitores de universidades e institutos de ensino superior das Américas, tratando sobre novas tecnologias educacionais e a exploração do status da educação em jornalismo. 'Tecnologia Educacional e Universidade', 'Demografia e Universidade: o estado dos estudos populacionais' e 'Ativismo estudantil e ensino superior: um diálogo interamericano' foram publicações marcantes desse ano.

O CHEAR foi um Conselho multilateral nas Américas, com foco na formação de mão de obra qualificada e especializada no ensino superior, desenvolvido por alianças paralelas entre os Estados Unidos e países latinos, como Brasil e Argentina. Baseava-se no ideias do panamericanismo, visto que esse vinha ganhando força desde a I Conferência Panamericana, em 1943, e nos Acordos MEC-Usaid desde a década de 1940. O programa do Conselho, baseado na cooperação internacional, apesar do nítido jogo desigual de interesses, traçava um perfil de intercâmbio que pudesse dissipar os modelos estadunidenses de universidade por todo o continente americano, em relações bilaterais, de idas e vindas de uma região à outra (Estados Unidos para a América Latina e vice-versa). O grande financiador desses intercâmbios sempre foi os Estados Unidos, antes só as instituições privadas (inicialmente, Fundação Ford, *Fulbright*, *Carnegie Corporation*) e depois, com o apoio governamental. A potência norte-americana desenvolveu uma política isolacionista até a II Guerra Mundial e tinha interesse na industrialização dos países latino-americanos, por motivos econômicos. Qual foi a contrapartida exigida pelas agências? Qual o papel desempenhado pelo CHEAR em relação ao imperialismo estadunidense e seus efeitos na história da educação latino-americana? O Conselho teria sido apenas um pano de fundo para manipular os caminhos da reforma do ensino superior na América Latina? Que propostas o CHEAR tinha para as reformas educacionais nos países latinos? Nenhuma dessas questões levantadas pode ser respondida a partir dos documentos encontrados e analisados. Porém, as entrelinhas de alguns deles

suscitam um certo tipo de resposta como sinaliza Gouvêa (2018, p. 10-11):

O CHEAR, criado em 1958 sob a órbita do IIE, visava influir nas políticas e práticas de organização e planejamento do Ensino Superior, induzindo e subsidiando iniciativas de intercâmbio internacional. Na raiz desse empenho, se percebe a compreensão de que a entidade poderia criar oportunidades para os Estados Unidos liderarem o mundo neste programa massivo de educação, de modo a acelerar o ingresso dos países periféricos na civilização industrial, na qual a América do Norte ocupava lugar central.

É notória a interferência dessas poderosas instituições na América Latina; porém, apesar de amplamente criticada, em nenhuma instância encontramos o nome do CHEAR mediando qualquer tipo de negociação.

Nas décadas de 1930 a 1960, a política externa dos Estados Unidos esteve voltada para a América Latina, indo para além da educação, afinal a educação era um patamar para atingir as políticas sociais e econômicas dos países latinos. “A escola e a formação superior eram o que permitiria aos indivíduos de todos os países adquirir capacidades para orientar, por meio do pensamento racional, a direção a ser seguida pelo desenvolvimento social e econômico do seu país” (GOUVÊA, 2018, p.10). Na década de 1970, a América Latina já estava subjugada aos Estados Unidos; daí era hora de seguir com políticas externas voltadas para a Ásia, o Oriente Médio, a África. Começaram a surgir novos Conselhos, regidos também pelo IIE, nesses países assimetricamente financeiros em relação aos Estados Unidos, assim como a América Latina. Os Conselhos não recebiam verba anual, era renovada apenas a cada 3 anos, o que acarretava problemas de ordem financeira. Com a abertura de um número maior de Conselhos, com a crise do petróleo e o cenário de guerras pelo mundo, em 1978, os Conselhos, incluindo o CHEAR, acabaram sendo dissolvidos.

Apenas pequenas ações multifacetadas patrocinadas pela UNESCO e pela OEA sobreviveram.

O Conselho foi dissolvido, mas ficaram as memórias de alguns belos trabalhos de pesquisa e produção por ele realizados. O maior deles, o projeto-síntese, será retratado em detalhes no próximo tópico, mas há de ser destaque a outras obras produzidas nessas duas décadas de existência. Um dos projetos foi um estudo sobre a educação superior argentina, com financiamento da USAID, no que concerne a aspectos agrícolas, econômicos, negociais, administrativos e de engenharia. O outro é o livro *'Las Artes y La Universidad'* (que pude ler nas cadeiras da Biblioteca Mariano Moreno), publicado pela Universidade de Buenos Aires, em 1964, com debates realizados no encontro do CHEAR em Lima, Peru, em 27 de fevereiro de 1964, acerca de assuntos do interesse da América Latina, formado por perguntas, respostas e comentários.

A obra *'Las Artes y La Universidad'* apresenta um prólogo, assinado por William C. Spencer, colocando o livro como parte de uma série de informes sobre temas de importância e interesse a dirigentes e educadores universitários que participam das conferências e de outras atividades da organização, como um intercâmbio de ideias entre os educadores das Américas. Traz como eixos básicos do Conselho a existência de diferenças na história, nas tradições e nas práticas das universidades latino-americanas e estadunidenses e um desejo sincero e profundo entre os educadores de compartilharem suas ideias e experiências, além de aprenderem cada vez mais. Cita o apoio administrativo do IIE e a subvenção financeira de entidades privadas estadunidenses, como a *Carnegie Corporation*, a Fundação Ford, a Fundação Rockefeller, a *National Science Foundation* e o Departamento de Estado. Conclui dizendo que a arte é um meio muito efetivo para a comunicação internacional, mesmo com semelhanças e diferenças e destaca o importante papel das universidades em relação às artes. Na página 20 do livro, há uma inferência de Frondizi:

Gostaria de assinalar que em 1933 existiam na América Latina muito poucas instituições como a Faculdade de Bellas Artes da Universidad do Chile. Até agora, só se ensina Música em duas das dez universidades argentinas. Isso não significa que os argentinos ou os latino-americanos não gostem de Música ou de Bellas Artes. Mas a tradição é de ensinar Música nos conservatórios e Bellas Artes nas escolas especiais do Ministério da Educação. Por isso creio que a experiência do Chile seja muito importante, pois mostra como ensinar artes nas universidades (CHEAR, 1964, p. 20).

Tal apontamento de Frondizi só vem comprovar as diferenças existentes no ensino superior, mesmo dentro da própria América Latina, o que não desqualifica um ou outro caminho, apenas aponta direções outras que podem ser compartilhadas e seguidas.

Um novo comentário de Frondizi surge na página 32, quando ele interage com a fala do Dr. Oppenheimer sobre a tristeza e desesperança dos artistas estadunidenses, que viam na universidade uma potência para o desenvolvimento das Artes, mas que parece perdida em interesses outros. Coloca a importância do contato com técnicas de Música, Pintura e Teatro. A tristeza e a insatisfação são, na verdade, fontes de inspiração para a composição de uma música ou a pintura de uma tela. Vê, na América Latina, um palco de insatisfação mediante a situação social e econômica e que pode ser um exemplo de inspiração.

Assistente Regional do Projeto-Síntese do Conselho de Educação Superior das Repúblicas Americanas

O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas teve algumas produções interessantes no campo do ensino superior na América Latina e nos Estados Unidos, mas seu projeto-síntese pode ser considerado o 'Estudo Comparativo do Ensino Superior nas Repúblicas Americanas', que deu origem ao livro 'A Educação Superior nas Repúblicas Americanas', organizado por Harold Benjamin. O livro foi publicado em espanhol, em 1964, pela

McGraw-Hill Book Company de Madri; em inglês no ano seguinte pela mesma editora e em português, também em 1965, pela Editora Fondo de Cultura.

[...] o mais importante projeto institucional que serviu como fio condutor para a a compreensão da dimensão e ousadia dos objetivos traçados no âmbito institucional. Trata-se de um estudo, até aquele momento, inédito no campo educacional panamericano (GOUVÊA, 2018, p. 185).

A obra analisou a situação do ensino superior em 21 países do território americano. A ideia proposta pelo CHEAR era a da utilização de levantamentos, compilação de dados, leitura de bibliografias, documentos e legislações, além de pesquisas realizadas nas visitas às universidades de 21 países americanos, para a elaboração do estudo comparativo do ensino superior nas repúblicas americanas. “A expectativa – ao final do projeto – se assentava em comparar para conhecer, conhecer para aproximar e aproximar para agir via reformas que se mostrassem necessárias para um melhor desempenho do Ensino Superior nos países latino-americanos” (GOUVÊA, 2018, p. 156); tendo por parâmetro o modelo estadunidense.

Os 21 países analisados foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Estados Unidos, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela (BENJAMIN, 1965, p. 74). Cuba foi o único país que não recebeu nenhuma visita, visto que o país foi expulso pela Organização dos Estados Americanos (OEA) EM 1962, que levou à sua saída oficial do Conselho em 1962³, durante a crise dos mísseis contra os Estados

³ A pedido dos Estados Unidos, Cuba foi expulsa da Organização dos Estados Americanos (OEA). Dos 21 países do órgão, 14 votam a favor da expulsão, quórum mínimo para excluir a ilha caribenha. A decisão da OEA sela a completa e absoluta ruptura entre Cuba e Estados Unidos. A decisão foi tomada em Punta del Este

Unidos e a antiga União Soviética. As informações desse país contidas no relatório provêm de visitas anteriores que o autor fez ao país, de relatos feitos por conhecedores do panorama educacional cubano antes do regime em voga àquele tempo e de publicações da União Panamericana *Instituciones Latinoamericanas de Enseñanza Superior*, primeira edição, 1960.

O Estudo Comparativo da Educação Superior nas Repúblicas Americanas esteve presente na pauta de temas a serem debatidos e no quadro final de recomendações sobre projetos, estudos, pesquisas e levantamentos em reuniões do CHEAR de 1959, 1960, 1961 e 1962. Na RCE de 1959, foram listados possíveis intelectuais a assumirem a coordenação do projeto; porém Harold Benjamin, que nem constava dessas sugestões, foi o escolhido para coordenar o estudo e, posteriormente, organizar o livro a ser publicado. Benjamin tinha formação pedagógica na escola normal, graduação e pós-graduação na área educacional, com ênfase nos estudos sobre currículo. Três pontos centrais foram considerados, a princípio, por ele para o início dos trabalhos: as propostas das universidades ou do ensino superior, a organização e administração destas, os programas educacionais vigentes – com suas lacunas, modelos de educação (geral, especializado e profissional), educação de adultos, faculdades, perfil dos estudantes, suporte financeiro. Também fariam parte da organização do trabalho os planos de viagens e intercâmbio entre professores estadunidenses e latinos, para visitas às universidades a fim de coletar dados estatísticos, administrativos, econômicos e pedagógicos do ensino superior em cada um dos países analisados.

Apesar de nos utilizarmos dos relatórios do IIE, nossa maior fonte documental foi, sem sombra de dúvida, o Arquivo Anísio Teixeira CPDOC-FGV. Anísio era conhecido como ‘o guardador de papéis’, o que possibilitou o resgate de muitas informações sobre o CHEAR e o andamento desse projeto-síntese. Há de se ponderar

(Uruguai), ao término da 8ª Reunião de Consultas dos Ministros das Relações Exteriores das Américas convocadas por resolução do Conselho da OEA.

que alguns desses documentos, correspondências e anotações possam ter se perdido ao longo do tempo. Entre os documentos do arquivo, encontramos um Memorando de 23/09/1959 (ATt 1958.03.28/IV-9), em que Anísio relata a Holland o andamento do projeto base (incluindo cronograma e recursos financeiros), para aprovação do CHEAR e do financiador, a Fundação Ford. Outro documento encontrado no arquivo foi o Memorando de 11/12/1959 (ATt 1958.03.28/IV-27), no qual Holland combina com Anísio um encontro no primeiro dia da Conferência Anual no Chile, a fim de estabelecerem planos e cronogramas do estudo. Tal conteúdo também seguiu por carta para Benjamin (ATt 1958.03.28/IV- 27A).

Nas notas da primeira RCE de 1960, encontramos apenas os nomes de Harold Benjamin como Consultor Geral do Estudo Comparativo e o de Anísio Teixeira como Diretor deste. Outras notícias acerca do projeto-síntese do CHEAR só foram encontradas em memorandos e correspondências localizadas no Arquivo Anísio Teixeira. A carta de 09/03/1960 (ATt 1958.03.28/VII-3) enviada por Teixeira à Frondizi informando a estrutura de trabalho do estudo, formada por um diretor-geral e assistente regional para o Brasil (Anísio Teixeira); um consultor-chefe e assistente regional para os Estados Unidos, República Dominicana e Haiti (Harold Benjamin); um assistente regional para Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile (convite feito a Frondizi nessa mesma correspondência); um assistente regional para México e América Central; um assistente regional para Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia; um secretário-executivo (com a exigência que fosse hispano-americano).

Outro importante documento desse período é o Projeto CAPES – 1,955/SSD.50/60 (ATt 1958.03.28/VII- 68), de 30/05/1960, assinado por Anísio Teixeira e Almir de Casto (diretor de programas da CAPES), que aponta os aportes financeiros desprendidos pelo governo brasileiro para subsidiar o trabalho de pesquisa. Alberto Venâncio Filho, renomado jurista e coordenador da assessoria técnica da Presidência, foi contratado para levantar os estudos sobre o ensino superior do Brasil. Houve também investimento no Serviço

de Estatística e Documentação, a fim de garantir suporte para organização, guarda e publicação dos dados obtidos.

Segundo o documento ATt 1958.03.28/V-6, em dezembro de 1960, Benjamin apresentou o primeiro plano oficial de trabalho do estudo comparativo, com as características essenciais do projeto e as ações a serem perseguidas – relatório geral do ensino superior na América Latina, coleta de informações acerca da organização, administração e suporte financeiros, seleção e preparação de professores, escolha dos estudantes, programas de ensino e pesquisas. Vale notar que tal plano se referia, exclusivamente, ao trabalho nas universidades latino-americanas; possivelmente, porque Benjamin e Holland já detivessem as informações necessárias sobre as universidades estadunidenses. Nesse plano, constava ainda a sugestão de um novo título para a pesquisa: O Estudo Comparativo das Universidades nas Américas. Para auxiliar a organização dos trabalhos de visita e pesquisa, foram instituídos dois centros de referência: um em Lima, onde já se localizava um dos escritórios do IIE, e outro no Brasil, uma vez que o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) providenciou local de trabalho e disponibilizou sua biblioteca, além do seu pessoal e da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴ como apoio técnico especializado.

O plano organizava a divisão das mais de cem universidades em regiões, a fim de facilitar a coordenação, a organização e a comunicação. A equipe de Recursos Humanos apontou a necessidade de um quadro de funções, com um diretor, um assistente de diretor, um secretário executivo, um consultor profissional; sem mencionar a ajuda dos padres em pesquisas nas universidades privadas católicas. Benjamin incluiu, ainda, no plano a previsão orçamentária geral do estudo, englobando a remuneração dos profissionais envolvidos. Em 12/12/1960, foi assinado o contrato entre Teixeira, Benjamin e a IIE oficializando a

⁴ Transformada em Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo Decreto nº 50.737, de 7 de Junho de 1961.

execução do estudo comparativo. Nele constam o cronograma de trabalho, a divisão em áreas, a estrutura organizacional (com apenas os nomes de Benjamin e Teixeira já denominados), a remuneração a ser paga a cada função. A primeira leitura feita aponta para informações coletadas das publicações da União Panamericana.

Na primeira RCE de 1961, nos Estados Unidos, documentos (Att 1958.03.28/X-2) apontam atraso no prazo de entrega dos relatórios por Francisco Larroyo (responsável pelos dados do México) e por Risieri Frondizi. Enquanto a Conferência de 1960 girou em torno do Estudo Comparativo, na Conferência de 12/02/1961, tal temática ficou um pouco de lado, o que indicaria um pleno andamento das atividades, cabendo apenas um informe acerca do trabalho realizado. No dia seguinte, 05/01/1961, Teixeira já escreve acusando o recebimento da parte que cabia a Frondizi (ATt 1958.03.28/X-3) e encaminha, em 06/01/1961, junto com Benjamin, um documento provisório à *Carnegie Corporation* e à *Fullbright*, com relatórios parciais assinados por Frondizi, Teixeira, Venâncio Filho e Carlos Tunnermann Bernhein (consultor para a América Central) (ATt 1958.03.28/XVI-1).

A fim de auxiliar os levantamentos de Frondizi nos países sob sua responsabilidade, Teixeira encaminhou, em 21/03/1961, um texto para Mario Cassinoni (reitor da Universidade da República Oriental do Uruguai) sobre a universidade, debatido na Conferência Anual de 1961, solicitando seu parecer para que fosse anexado ou não no relatório final do estudo comparativo. Teixeira deixou o intelectual à vontade para seus comentários e complementou com a informação de futura visita à universidade para a escrita do relatório do estudo comparativo (Att 1958.03.28/XI-21).

Na segunda RCE de 14/07/1961, foi apresentada a pesquisa do estudo comparativo, em forma de relatório parcial, por Teixeira e Benjamin. Trouxeram as duas primeiras seções do estudo já concluídas e asseguraram a entrega do documento completo na reunião de setembro, conforme cronograma previamente

estabelecido. Ofertaram o envio de cópias desse material, propondo que houvesse versões do mesmo em português (sob a tutela de Teixeira), inglês e espanhol (sob a responsabilidade do México ou da Argentina). Benjamin ficou como responsável pela redação final do projeto, bem como sua revisão e tradução para o inglês.

Na Conferência Anual de 1962, no Brasil, o 'Estudo' passou à categoria de 'Projeto Especial' do CHEAR, projeto este que demandou o maior aporte de recursos financeiros e foi executado por um mais longo tempo (de 1959 a 1964). A ata dessa Conferência assegurava a conclusão do Estudo Comparativo da Educação Superior nas Repúblicas Americanas; sendo que o livro só seria publicado em 1964 em espanhol (com tiragem de cinco mil exemplares) e no ano seguinte, em português (om tiragem de cinco mil exemplares) e inglês (com tiragem de quatro mil exemplares) (ATt 1958.03.28/XXIII-36). A correspondência entre Anísio e o representante da Editora Fundo de Cultura (ATt 1958.03.28/XXIV-12), nos permitiu perceber que parte da tiragem seria comercializada, ficando o CHEAR com 10% do valor de venda de cada livro, e a outra parte, seria distribuída gratuitamente. Tal informação contradizia o princípio básico do CHEAR de "difusão de conhecimento e envolvimento de intelectuais, professores e estudantes nos problemas relativos ao Ensino Superior nas Américas" (GOUVÊA, 2018, p.184), que nos levava a crer que a distribuição seria inteiramente gratuita.

Na 'orelha' do livro, temos as seguintes informações:

A Educação Superior nas Repúblicas Americanas – Um estudo comparativo da educação superior em vários países não se deve limitar apenas ao registro de dados estatísticos, como o contrôle da administração, as matrículas, os programas, os alunos, os professôres e os métodos de ensino por êstes utilizados. Sendo a universidade o fulcro do ensino superior, é natural que êsse estudo comparativo seja feito entre instituições dessa natureza, estudando as fundamentais diferenças que distinguem os métodos didáticos de cada país e determinando o modo pelo qual a universidade encara os seus objetivos e a extensão em que consegue efetivá-los.

Um país não precisa possuir elevado índice de desenvolvimento para ter um notável sistema de educação superior e, contrariamente, é possível existirem universidades relativamente inferiores em países bem adiantados. Contudo, uma boa universidade contribui sempre para o progresso da sociedade, seja qual for o estado de desenvolvimento do país. Este livro resultou de um metucioso trabalho de observação e pesquisa, realizado pelo autor Harold R. W. Benjamin e seus colaboradores, que visitaram mais de uma centena de universidades latino-americanas. Diversas outras instituições de ensino foram visitadas por consultores regionais e por outras entidades encarregadas de colher informações. Além dos elementos colhidos através de entrevistas, boletins e relatórios especiais, elaborados por estabelecimentos de ensino superior, muitos outros documentos foram consultados em diversas universidades. No caso do Brasil, a edição de 1960 de Estabelecimentos de Ensino Superior, publicado pela CAPES, foi uma das principais fontes de informação. O trabalho de pesquisa, quanto aos Estados Unidos, foi baseado nos contatos do autor com o ensino superior em sua pátria (BENJAMIN, 1965, orelha do livro).

O prefácio desta obra, escrito por Harold Benjamin, nada mais era que um espaço para agradecimentos. Primeiramente, agradeceu à Fundação Ford, financiadora do projeto, ao CPBE e à CAPES, pelo suporte com espaço e pessoal disponíveis para o apoio técnico. Agradeceu à equipe de intelectuais que, junto dele, coletou os dados e preparou os relatórios referentes às regiões subdivididas de pesquisa: Délia J. Carnelli (secretária-executiva do projeto, auxiliou também nas pesquisas em sete países da América do Sul), Risieri Frondizi (assistente regional para Argentina, Paraguai, Uruguai e Chile, auxiliando ainda com estudos na Bolívia, no Equador e no Peru), Francisco Larroyo (assistente regional para o México), Anísio Teixeira (diretor-geral do projeto e assistente regional para o Brasil), Carlos Tunnerman Bernhein (assistente regional para a América Central) e Alberto Venâncio Filho (jurista e assessor da Presidência da República, auxiliou Teixeira com o levantamento dos estudos sobre o ensino superior

no Brasil). Ampliou seus votos aos professores, reitores, secretários-gerais, deões e autoridades das universidades latinas que colaboraram com a pesquisa, bem como aos membros do CHEAR. Explicitou que mais de cem universidades foram visitadas na América Latina, além de Ministérios de Educação e organizações regionais, como o Conselho Superior Universitário Centro-Americano e a Associação de Universidades Colombianas; sem contar com o material bibliográfico levantado em entrevistas, boletins, relatórios especiais das instituições de ensino superior e planos datilografados.

No caso do Brasil, Teixeira e Venâncio Filho fizeram uso, ainda da edição de 1960 de *Estabelecimentos de Ensino Superior*, publicada pela CAPES. Conforme citado anteriormente, os planos de visitação às universidades restringiram-se ao espaço latino-americano; nos Estados Unidos, as informações foram provenientes dos contatos de Benjamin no país e publicações, como *Education Directory*, Parte 3, *Higher Education* (publicação anual do Departamento Norte-Americano de Saúde, Educação e Bem-estar da Secretaria de Educação); *American Universities and Colleges*, Oitava edição, 1960 (publicação do Conselho Americano de Educação); além das obras *Higher Education in Transition na American History: 1636-1956*, de John S. Brubaker e Willis Rudy (Nova Iorque: Harper, 1958); *Higher Education in the United States*, de Francis M. Rogers (3ª edição, Cambridge Harvard University Press, 1960); *Accreditation – a Struggle over Standards in Higher Education*, de William K. Selden (Nova Iorque: Harper, 1959); *Rankings of the States* (Divisão de Pesquisas da Associação Nacional de Educação, 1961). Benjamin encerrou o prefácio atribuindo a responsabilidade da redação deste estudo somente a ele, ainda que só tenha chegado a tal redação final mediante as contribuições de outros intelectuais latinos no papel de assistentes regionais e colaboradores; deixou claro que os pontos de vista ali contidos eram pessoais e de seu ônus. Dedicou a obra à memória do colega de CHEAR Rodrigo Facio Brenes, reitor da Universidade da Costa Rica e Consultor do

Banco Interamericano à época de seu falecimento, durante a elaboração deste livro.

O prefácio original, em língua espanhola, havia sido escrito por Anísio Teixeira, em 1963, porém não se firmou como o texto final. Tivemos acesso a ele, por meio do documento ATt 1958.03.28/XXI no Arquivo Anísio Teixeira. Na publicação feita em língua portuguesa, durante a ditadura militar no Brasil, o prefácio também foi escrito pelo próprio Benjamin. O prefácio escrito por Teixeira trouxe agradecimentos, porém de forma mais geral e menos enfática, e fez uma breve apresentação do trabalho. No primeiro parágrafo, Teixeira apresentou a mesma frase introdutória e agradeceu o financiamento da Fundação Ford; saudação estendida no prefácio de Benjamin ao CBPE e à CAPES, que Anísio só fez no penúltimo parágrafo do seu texto. O segundo, terceiro e quarto parágrafos de Teixeira retrataram o cotidiano do trabalho ao longo desses cinco anos de pesquisa para o estudo comparativo: o esforço, os obstáculos, as apresentações, os objetivos do trabalho e apresentaram Benjamin como o responsável pela elaboração do estudo. Toda esta parte foi retirada no texto final. O quinto parágrafo de Teixeira foi o agradecimento à equipe técnica, transposta por Benjamin, detalhando as funções de cada um, porém retirando a explicação da conotação do trabalho por eles realizado. No parágrafo seguinte, Anísio reiterou o agradecimento à Fundação Ford e o estendeu a Kenneth Holland, ao IIE e ao CHEAR (Holland e o IIE não foram sequer citados no texto final). O parágrafo final manteve-se como a dedicatória da obra a Rodrigo Facio Brenes. Percebeu-se que o cunho mais pedagógico do desenvolvimento da obra foi retirado por Benjamin, que estendeu e aprofundou seus agradecimentos e ampliou com informações sobre a coleta de dados nos países.

No documento do Arquivo CPDOC-FGV, encontramos ainda uma proposta de índice para o livro feita por Teixeira, juntamente com o prólogo acima comentado. A primeira parte a que Anísio chamou de introdução e Benjamin denominou considerações gerais, iniciou em ambos com uma introdução sobre o estudo comparativo,

porém Anísio trouxe os cinco níveis de desenvolvimento da universidade e uma pergunta final acerca do ensino superior, enquanto Benjamin renomeou como história e objetivos. Os próximos capítulos propostos por Anísio seguiam temáticas (estudo histórico, administração e finanças, docentes, discentes e programas; separando dentro deles subitens pelos países ou regiões), quando estas apresentam semelhanças destacáveis. A nova organização dada por Benjamin, em sua versão final, uniu as informações no segundo capítulo denominado 'As instituições, seus homens e seus programas', redimensionando as subdivisões pelas regiões pesquisadas (América do Sul espanhola, países do Caribe, América Central e México, Brasil, Estados Unidos da América), dentre eles especificando as questões administrativas, financeiras, de docentes e discentes, dos programas. Teixeira encerrou com perspectivas, traçando um panorama da situação atual e vislumbrando probabilidades futuras; enquanto Benjamin denominou como conclusão os mesmos tópicos em análise. O direcionamento proposto por cada um pôde trazer interpretações e comparações com maior facilidade e transparência em um ou outro caso.

Essa obra de suma importância organizada pelo CHEAR apresentou-se em três partes: Considerações Gerais; As Instituições, seus homens e seus programas; Conclusões.

A primeira parte denominada Considerações Gerais nada mais foi que a apresentação do estudo comparativo e o panorama histórico do ensino superior nas Américas: objetivos e representatividade da universidade; origens das universidades na Europa; a educação superior na América Espanhola de 1538 a 1850 e seus objetivos; a evolução das modernas universidades Hispano-Americanas de 1850 a 1960; a história recente da educação superior na América Espanhola e seus atuais objetivos; história e objetivos da educação superior no Brasil; história e objetivos da educação superior nos Estados Unidos.

A segunda parte englobava as temáticas das instituições, seus homens e seus programas, subdivididos pelas regiões pesquisadas, de acordo com as temáticas apontadas por Teixeira em sua

proposta de índice recusada. Após uma breve introdução, iniciaram-se os apontamentos: Região I – América do Sul Espanhola, composta por Argentina, Bolívia, Chile, Equador, Paraguai, Peru e Uruguai (introdução do espaço físico, reformas universitárias, órgãos de direção e funcionários administrativos organizados em tabelas de composição dos conselhos, regime financeiro, professores, estudantes, programas também organizados em tabelas); Região II - países do Caribe, composta por Colômbia, Cuba, República Dominicana, Haiti, Panamá e Venezuela (introdução do espaço físico, organização, governo e manutenção, professores, estudantes, programas organizados em tabelas); Região III – México e América Central, composta por El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Costa Rica (introdução do espaço físico, organização e supervisão, finanças, professores, estudantes, programas organizados em tabelas – nessa região há uma subdivisão em cada item, colocando-os primeiramente os dados da América Central e, após, os dados do México. Vale lembrar que, nesse caso, cada parte foi compilada por um assistente regional diferente); Região IV – Brasil (introdução, administração e supervisão, manutenção da educação superior no Brasil englobando a legislação para o ensino superior, professores com dados organizados em tabelas, estudantes também organizados em tabelas, programas organizados em tabela); Região V – Estados Unidos (introdução, organização, administração, manutenção – dentro deste item, subdivide-se em O Conselho da Universidade e seu chefe executivo, as divisões da universidade, os professores, os estudantes – se fragmenta em matrículas, características da população estudantil universitária, seleção e admissão, serviços médicos, serviços de acomodação e pensão para os estudantes, finanças estudantis -, os programas – subdivididos em os objetivos do ensino superior, programas para subgraduados, programas de ensino para pós-graduados e para a formação de profissionais, métodos de ensino, atividades extracurriculares, programas de pesquisa, divulgação de trabalhos de pesquisa, reconhecimento das instituições de ensino superior, programas de

extensão universitária, bibliotecas universitárias). Visivelmente, a organização do capítulo referente aos Estados Unidos diferia amplamente das demais; a condução das pesquisas, visitas e relatórios na América Latina foi feita pelo diretor-geral do estudo, professor Anísio Teixeira, que procurou manter uma linha na escrita do texto, conduzindo os tópicos a serem observados e registrados. No caso estadunidense, Benjamin assumiu a compilação dos dados, com base em sua experiência prévia nas universidades e em documentos e livros publicados acerca da temática do ensino superior no país; o que acabou por estabelecer novos rumos para o relatório. O que também não se pode desconsiderar, é que tenha havido um interesse oculto em expor o funcionamento do ensino superior estadunidense, visto que a intenção do CHEAR sempre foi trazer o modelo da potência norteamericana para aplicação nos países latinos.

A terceira parte chamada por Benjamin de conclusão abarca duas partes: a atual situação e algumas possibilidades futuras. Dentro da atual situação, temos duas perguntas centrais com suas respectivas respostas: 'Quais são as medidas atualmente em vigor para uma maior expansão do ensino superior?' e 'Até que ponto o ensino superior corresponde às necessidades das regiões?'. A primeira delas, respondida por um comparativo das facilidades que cada região apresentava, com base, especialmente, no percentual de matrículas. No caso da segunda, além das matrículas, falava-se ainda da relação, ainda que indireta, entre o poder econômico de um país e a qualidade de seus esforços educacionais, discriminada por meio de dados referentes à motivação, gestão dos dirigentes, exigências para além do financeiro, planos, programas e serviços universitários. Concluiu com a aceção que ainda havia um longo caminho a ser trilhado para que se chegasse a atender às reais necessidades desses países e de seu povo. A segunda parte intitulada 'Desenvolvimento provável do Ensino Superior de 1965 a 2000' trouxe perspectivas futuras com relação às matrículas, aos professores, aos novos conceitos e programas, aos estudos gerais e profissionais, ao

controle, à seleção de estudantes, aos serviços prestados às regiões, às oportunidades estratégicas de cooperação no ensino superior nas Américas – subdividia-se em formação de professores universitários, melhoramentos na administração do ensino superior, melhoramentos nos programas de ensino superior. Encerrou a última parte com uma predição final sobre as idades do ouro, período glorioso de existência de uma pessoa, de uma família, de uma instituição, de uma empresa, de um país, marcado pela paz, harmonia, estabilidade e prosperidade, que apresentavam quatro elementos comuns. O primeiro de que a idade do ouro se dava ao fim de tempos de problemas (geralmente ligados a governos ditatoriais militares) políticos, econômicos e sociais. O segundo, que nessa idade do ouro, de exaltação do esforço humano, surgiam novos meios de transporte e comunicação. O terceiro, que sempre houve, nessa idade do ouro, um grupo de líderes visionários, que enxergou à frente de seu tempo e lutou por realizar seus objetivos, aparentemente utópicos. O quarto, que sempre veio acompanhada de um espírito ardoroso que iluminou os sombrios tempos, se fazendo de estandarte ao redor do qual os líderes se reuniam. Ao final do século XX, Benjamin percebeu que os três primeiros elementos se fizeram presentes nas Américas, em tempos conturbados, em que a universidade formava cada vez mais líderes; porém, faltava o último deles, “o espírito capaz de impelir os países americanos a uma ação efetiva” (BENJAMIN, 1965, p. 292), que não viria por esforços tradicionais, mas por meios alternativos que a própria universidade haveria de buscar.

Uma resenha dessa obra foi encontrada em nossas pesquisas, escrita por Fernando Flores Garcia, professor da Faculdade de Direito da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), que integra o acervo da Biblioteca Jurídica Virtual do Instituto de Investigações Jurídicas da UNAM. Garcia iniciou a resenha com questionamentos de qual a relação entre o ensino superior e o desenvolvimento social e econômico na América Latina, como se diferenciavam destes fatores nos Estados Unidos, no que se

distinguiam os alunos latinos dos estadunidenses, de que forma o desenvolvimento educacional influenciou no desenvolvimento destes países enquanto nações, que mudanças (e conseqüentes melhorias) careciam os programas de desenvolvimento nacional. Apresentou Harold Benjamin e colocou o estudo comparativo como uma análise sobre o desenvolvimento docente, integrado às questões nacionais. Classificou o livro como de fácil leitura, com breve história da educação superior nas repúblicas americanas, mas com dados em abundância sobre instituições, personalidades e programas latino-americanos. Foi um dos poucos livros disponíveis sobre educação e desenvolvimento com enfoque mais regionalista. Atendeu ao interesse de educadores e administradores de programas cooperativos universitários, dando-lhe subsídios sobre a base educativa de estudantes universitários de outros países americanos. Citou o estudo comparativo do CHEAR como a base para a escrita dessa obra e agradeceu a ajuda dos consultores citados no agradecimento do livro, dentre eles Risieri Frondizi.

Resumiu a organização do livro, com o estudo comparativo da educação superior na América, sobretudo nas universidades consideradas como instrumento de comunicação avançada e de progresso social, em acordos de segurança, produtividade e cultura; falou do início das universidades americanas e os objetivos da educação superior, dividindo o território em América Espanhola, Brasil e Estados Unidos. Abordou, ainda, temas como a reforma universitária, conselhos de controle e funcionários administrativos, apoio financeiro, professores e estudantes, programas das universidades, seguindo os critérios de divisão em regiões. A parte final concluiu com a organização da educação superior, até que ponto ela satisfizesse as necessidades populares e o provável desenvolvimento da educação superior entre 1965 e 2000, além das oportunidades estratégicas de cooperação na educação superior do continente americano. A obra foi útil para quem se interessasse por estudos comparativos de educação superior, planejamento, desenvolvimento de sistemas e pessoal docente e

alunado. Fez a ligação entre assuntos internacionais: desenvolvimento sócio-econômico com fatores históricos, antropológicos, sociológicos, que influem no andamento das universidades em todo o território americano.

Considerações Finais

Pela clareza com que expôs suas ideias nas diversas obras que publicou, Frondizi ganhou notoriedade internacional, no âmbito da Filosofia e para além dela. Participou como membro permanente do Instituto Internacional de Filosofia em Paris, presidente da Sociedade Filosófica Inter-Americana (a união das universidades latino-americanas), membro do Comitê Executivo da Sociedade Internacional de Filosofia, membro e copresidente do CHEAR e professor honorário de diversas universidades na Argentina, em outros países latinos e nos Estados Unidos. Seu trabalho demonstra um crescente interesse em desmistificar os problemas do comportamento humano, a ética, a axiologia e a filosofia da educação. Seus escritos aparecem em espanhol e traduzidos para o inglês em várias antologias. Por esse número excessivo de participações em instituições nacionais e internacionais, tanto enquanto aluno como quanto professor e membro, fica notória a influência intelectual de Frondizi dentro e fora do contexto educacional e filosófico nacional argentino e internacional.

Impossível restringir ou rotular um pensamento tão amplo e pessoal como o de Frondizi, mas podemos classificá-lo como sendo sistemático, que utiliza o conceito da experiência de maneira diferente da tradicional, inclusive no que tange a conceitos mais modernos, como o da fenomenologia, que lhe confere um papel chave no conceito de estrutura, que é profundamente humanista e racionalista, no sentido mais autêntico da palavra – não por sustentar que se pode chegar a conhecimentos a priori sobre o homem e o mundo, mas porque irradia a convicção de que a filosofia não pode aceitar nenhuma tese que não esteja

racionalmente fundada e que a crítica racional é a base de toda metodologia filosófica (GRACIA, 1980).

Destacamos aqui a atuação educacional de Frondizi no recorte temporal de 1958 a 1978, visto que este foi o período de vigência do CHEAR. Em dezembro de 1957, Risieri foi eleito reitor da UBA e lá permaneceu até ser deposto pelo golpe militar de 1962, que retirou também seu irmão da presidência da Argentina. Muito fez durante sua gestão na reitoria da UBA, desde mudanças estruturais como a criação da cidade universitária, passando pela comunicação com a editora Eudeba, chegando ao pedagógico, com mudança nos programas, no regime de trabalho docente. Em 1958, Frondizi já participava também da reunião preliminar do CHEAR e, em 1959, estaria lá encerrando os trabalhos com a apresentação da ata daquele encontro escrita em conjunto com Kenneth Holland. A partir de 1958, já estava dado o pontapé inicial para o estudo comparativo que daria origem ao livro 'A Educação Superior nas Repúblicas Americanas'. Em 1962, juntamente com Teixeira e Benjamin, Frondizi apurava os resultados parciais que comporiam o ensaio final, publicado em espanhol em 1964 e, em inglês e português, em 1965. Com sua saída da UBA, Frondizi seguiu, a convite do físico Robert Oppenheimer, para a Universidade de Princeton, onde idealizou sua teoria ética. Em 1965, retornou à Argentina para lecionar, mas logo renunciou a todos os trabalhos como forma de protesto a mais um golpe na democracia em seu país.

Mudou-se para a Universidade da Califórnia, em Los Angeles, onde escreveu sua interpretação do calor como qualidade estrutural (*Gestaltqualität*), lá permanecendo de 1966 a 1968. Em 1969, seguiu para lecionar filosofia da educação na Universidade do Texas, em Austin, e, em 1970, para a Universidade de Illinois, em Carbondale, onde se aposentou em 1979. No seu tempo na Universidade de Illinois, escreveu junto com Gracia um volume dedicado ao desenvolvimento da filosofia latino-americana, além de muitas obras em todo esse período.

Para melhor conhecer não apenas o intelectual, ou o reitor, ou ainda o professor universitário e membro de instituições nacionais

e internacionais, nos utilizamos não apenas dos escassos documentos encontrados ou de suas obras publicadas, mas também de correspondências trocadas com o amigo Anísio Teixeira, durante a pesquisa do estudo comparativo do ensino superior nas repúblicas americanas. Dessa forma, conseguimos trazer tanto o lado mais técnico formal de Frondizi, quanto um pouco da sua informalidade.

Referências

- ARQUIVO ANÍSIO TEIXEIRA. CPDOC/FGV/RJ. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo?busca=arquivo+anisio+teixeira&TipoUD=0&MacroTipoUD=0&nItens=30> (Acessado em 05/03/2018).
- BEIRED, José Luís Bendicho. *Breve história da Argentina*. São Paulo: Ática, 1996.
- BENJAMIN, Harold R. W. *A Educação Superior nas Repúblicas Americanas*. Brasil: Editora Fundo de Cultura, 1965.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.
- CARLI, Sandra. Entre la formación cultural y la educación política de los estudiantes universitarios - Las visiones sobre la universidad del rector Risieri Frondizi y del intelectual Juan José Hernández Arregui. In: *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Editorial Mino Y Dávila, 2009.
- _____. *El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales - Um estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX*. Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani. 2008.
- FRONDIZI, Risieri. *La Universidad en un Mundo de Tensiones: Misión de las Universidades en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- _____. *Hacia la Universidad Nueva*. Resistência: Departamento de Extensão Universitaria y Gestión de Estudios. 1958.
- GOUVÊA, Fernando César Ferreira. *Anísio Teixeira e o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas: cooperação ou intervenção?* São Paulo: Paco Editorial, 2018.

GRACIA, Jorge J.E.; MILLÁN-ZAIBERT, Elizabeth. Risieri Frondizi na frente da condição humana. *Revista Teoria crítica e História* - Volume temático Pensamento latino-americano do século XX antes da condição humana: Argentina. 2003.

GRACIA, Jorge. Biografia de Risieri Frondizi. In: GRACIA, J.E. *El Hombre y su Conducta: Ensayos Filosóficos en Honor de Risieri Frondizi*. Río Piedras: Editorial Universitaria de la Universidad de Puerto Rico, 1980.

ROUQUIÉ, Alain. *O Estado militar na América Latina*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984.

SAID, Edward. *Representaciones de intelectual*. Barcelona: Debate, 2007.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

STRECK, Danilo R. (Org.). *Fontes da Pedagogia latino-americana - Uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. União intelectual das três Américas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, MEC/INEP, v.35, n.82, 1961, pp.180-183.

Diálogos latino-americanos: um estudo sobre o Serviço Social na política de educação brasileira e argentina¹

Andréa Tunin

A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la
Eduardo Galeano

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar ao leitor um estudo comparativo entre o Serviço Social na política de educação brasileira e argentina. A pesquisa buscou conhecer a história, os momentos de aproximação e distanciamento entre dois países vizinhos, que apesar de um histórico com muitas similaridades, traçaram caminhos distantes, em alguns momentos, no que tange à atuação do assistente social na política educacional.

Os países latino-americanos, especialmente o Brasil, ainda se dedicam pouco ao estudo e compreensão da realidade de seus vizinhos e, assim, deixam de valorizar ações que podem contribuir com o desenvolvimento de países próximos. A história de Brasil e Argentina se aproxima em diversos períodos e isso pode indicar um caminho para o fortalecimento de seus profissionais. Este texto busca subsidiar o diálogo e a reflexão sobre a integração de países vizinhos no campo educacional e a inserção do assistente social neste campo, em específico.

¹ Este capítulo é fruto da Tese de Doutorado 'A inserção do Assistente Social na Educação: um estudo comparativo entre Brasil e Argentina', sob a orientação do Prof.^o Fernando César Ferreira Gouvêa, defendida em 2021, no âmbito da Linha 2, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

O conteúdo que aqui será apresentado foi pautado em uma pesquisa qualitativa, buscando-se na diversidade e na unidade contida no passado e presente do Serviço Social, a possibilidade de construção de novas práticas profissionais no campo da educação. Para isso, a pesquisa histórica, bibliográfica e documental pautou o estudo comparativo entre Brasil e Argentina.

O presente texto está dividido em quatro partes. A primeira parte aborda o período colonial da América Latina, nosso passado de desigualdade e o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social. Na segunda parte, há um breve histórico das políticas educacionais de Brasil e Argentina. Seguido pela abordagem do Serviço Social na educação dos dois países em questão. Por último, apresenta-se uma conclusão sobre o diálogo entre Brasil e Argentina no que tange ao Serviço Social na educação.

Antes de adentrar ao campo teórico, cabe aqui apenas uma sinalização do por que a escolha de trabalhar o tema entre Brasil e Argentina. O Brasil é uma escolha óbvia por ser o país de origem da autora, mas a Argentina pode intrigar o leitor. Por que escolher a Argentina para uma comparação? Em primeiro lugar, por ser um país latino-americano que protagonizou diversas transformações sociais, políticas e econômicas ao longo da história, o que se refletiu no campo educacional. E em segundo, porque as origens do Serviço Social latino-americano têm na Argentina uma história importante a ser considerada e que por vezes não é destacada. Alguns fatos históricos do Serviço Social na América Latina ficam restritos ao Chile, onde surgiu a primeira escola para formar os trabalhadores sociais². No entanto, uma revisão de literatura aponta que a Argentina também possui atividades relevantes para a história da profissão que datam da mesma época do desenvolvimento da escola chilena, especialmente no que concerne à atuação do

² Ao longo do trabalho o leitor irá se deparar com a denominação de Assistente Social para o profissional brasileiro e Trabalhador Social para os demais países latino-americanos. No entanto, trata-se da mesma profissão.

trabalhador social na Educação. Sendo assim, um campo em potencial para o estudo.

Por último, destaco que Brasil e Argentina possuem, além da proximidade geográfica, algumas características de desenvolvimento da política educacional e inserção do assistente social nesse campo profissional que foram similares. Porém, o diálogo e a troca de experiências sobre a temática não são tão notórias. A história comparada pode auxiliar na busca por dados que contribuam para o desenvolvimento profissional dos assistentes sociais que atuam nessa área. De acordo com Lovisolo (2000), os países latino-americanos, especialmente o Brasil, se dedicam pouco ao estudo e à compreensão da realidade de seus vizinhos e, assim, deixam de cultivar e valorizar traços parecidos que formam a identidade de países muito próximos. No mesmo sentido, observo que

É indiscutível a constatação de que são poucos os estudos produzidos no Brasil que buscam comparar o Brasil aos demais países da América Latina. Mas creio que tal comparação é rica em potencialidades e contribuiria para a reflexão sobre novos problemas e questões (...). Estou certa de que a produção historiográfica brasileira se enriqueceria se olhasse com mais atenção para as possibilidades da comparação e das conexões (PRADO, 2005, p. 30).

Diante do exposto, é possível compreender que o tema deste texto contribui para o diálogo entre países latino-americanos, especialmente na inserção do assistente social na política de educação do Brasil e da Argentina.

América Latina, Desigualdades e Serviço Social

Para abordar o desenvolvimento do Serviço Social no Brasil e na Argentina, é preciso compreender as raízes das desigualdades na América Latina e isso não se faz sem analisar o seu período colonial com seus aspectos políticos, econômicos e sociais.

A América Latina, para contextualização do/a leitor/a, aqui é compreendida para além de um espaço geográfico no mapa, é um território que possui na sua história o ponto comum entre os países que a compõem, especialmente quando abordamos a história política e religiosa que acompanharam a sua colonização (ZANATTA, 2017). É na tensão entre fragmentação e integração que é possível compreender a história latino-americana e seus reflexos na sociedade em que vivemos. Ou seja, é preciso destacar que o foco é “não aceitar a América Latina como uma coisa natural e contar histórias do que lá acontecem, esquecendo que tudo que lá ocorre tem sua razão de ser na história imperial-colonial de como a América Latina foi constituída” (MIGNOLO, 2008, p. 240).

Para além dos grandes feitos da navegação que impulsionaram países como Espanha e Portugal, é preciso demarcar que esses países além de grandes desbravadores, se tornaram responsáveis por diversas heranças nas regiões que por eles foram colonizadas. No campo da política, o uso da fé foi uma das principais formas de fazer com que a colônia mantivesse sua organização de acordo com os desejos da coroa, da mesma forma, no campo econômico a total dependência dos colonizados conferia grande poder e controle aos colonizadores e, por fim, a herança social foi a de um povo dividido entre classes e subordinados à elite, esta em geral, de representantes da coroa. O que une essas três vertentes e marca a história da América Latina é a violência e a desigualdade que deixaram marcas até hoje em nossas sociedades e colocaram Brasil e Argentina num mesmo patamar, o de colonizados e explorados.

É nesse cenário de divisões, exclusões e desigualdades advindas desde o período colonial que podemos compreender o início do que passamos a entender como questão social.

A questão social tem sido objeto de interpretações divergentes. A despeito de alguns pontos comuns, no diagnóstico ou na explicação, às vezes são mesmo opostas. Uma interpretação considera essa questão como algo disfuncional, anacrônico, retrasado, em face do que

é a modernização alcançada em outras esferas da sociedade, como na economia e organização do poder estatal. Falam em arcaico e moderno, dualismos, dois brasis. Outros encaram as suas manifestações como ameaça à ordem social vigente; à harmonia entre o capital e o trabalho, à paz social. Falam em multidão, violência, caos, subversão. E há os que a focalizam como um produto e condição da sociedade de mercado, da ordem social burguesa. Falam em desigualdades, antagonismos e lutas sociais. Naturalmente podem apresentar-se outras interpretações. Mas essas oferecem uma ideia da importância do tema. Mostram como a questão social está na base dos movimentos da sociedade (IANNI, 1989, p. 189).

A partir de um passado de desigualdade e muitas lutas, ocorreu a transição do período colonial para as fases de independência e formação dos Estados. São esses Estados, cada um da sua forma e no seu tempo, que pela necessidade de responder às múltiplas expressões da questão social, buscaram um profissional para mediar e compreender as demandas de uma população empobrecida, dependente e que ainda precisava servir de mão de obra para o desenvolvimento dos países. Nesse sentido, surgem as primeiras escolas de Serviço Social da América Latina impulsionadas por uma ofensiva católica que pretendia recristianizar o mundo. Não à toa, a Igreja utilizou-se das demandas sociais para reconquistar seu espaço (PORFÍRIO, 2017).

O Chile destacou-se como país pioneiro na América Latina ao criar em 1929 a escola Elvira Matte Cruchaga para formar os trabalhadores sociais, profissionais que viriam a auxiliar médicos, enfermeiros, advogados, dentre outros, que lidavam com questões sociais. Apesar desse pioneirismo, mais adiante iremos verificar que Brasil e Argentina também tiveram contribuições importantes no serviço social e no serviço social na educação latino-americana.

Políticas de Educação brasileiras e argentinas: um breve histórico

A educação na América Latina seguiu as principais mudanças impostas pelo capital. O eixo produtivo que era baseado no campo e na agricultura se deslocou para a

cidade e indústria. Com isso, a oferta educacional que era bastante difusa vivenciou um

necessário movimento de institucionalização e concretizou a centralização da educação nas escolas através de seus sistemas nacionais de ensino. Esse movimento caracterizou o período de modernização pelo qual a sociedade passava e contava “com o surgimento de uma nova geração de liberais para os quais a consolidação dos Estados não se faria sem a formulação de políticas educacionais a longo prazo” (SAVIANI, 1996, p.19). De acordo com Fanfani,

La política educativa busca orientar la educación hacia fines socialmente deseables, mediante una serie de investigaciones que consisten básicamente en orientar recursos y formular reglas que faciliten determinadas prácticas. Los dilemas de la política educativa son de diversas naturaleza (éticos, políticos, técnicos etc) y en su resolución interviene una gran diversidad de actores colectivos (sindicatos, partidos políticos, iglesias, corporaciones privadas, empresas etc.) Cada uno de ellos tiene sus propias tradiciones, intereses y recursos que determinan sus estrategias, alianzas etc. En síntesis, el campo de la política educativa es plural, complejo y muchas veces atravesado por conflictos (FANFANI, 2011, p. 17).

A Argentina, em termos de políticas educacionais, antes de 1930, já apresentava sinais de organização. O governo Yrigoyen investiu nessa área para potencializar o desenvolvimento da indústria e formar mão de obra capaz de atender as demandas da época. Apesar de uma lógica voltada para o mercado, as ideias e pensamentos de educadores faziam parte das mudanças educacionais que os argentinos estavam vivendo. De acordo com

Fausto e Devoto (2004), a Argentina ao longo das décadas de 1930 e 1940 esteve à frente do Brasil na área educacional, suas ações foram mais consistentes e duradouras, especialmente em quatro aspectos: a alfabetização, o papel do Estado central, a imposição da educação patriótica e a organização da vida universitária.

Em 1930, a Argentina viveu um cenário de indefinições, corrupção e avanço do conservadorismo autoritário, como consequência do golpe de Estado que foi aplicado³. A política educacional sofreu com os reflexos desse estilo de governo e acompanhou ações de perseguição da oposição, controle da população através da política educacional, avanço das instituições privadas de ensino e fortalecimento da Igreja no âmbito educacional, especialmente a partir de 1936.

O Brasil, na década de 1930, apresentava um cenário mais próximo, do período da década de 1920 da Argentina. Nesse período foi possível acompanhar os desdobramentos Manifesto dos Pioneiros da Educação⁴. Enquanto os argentinos estavam num período mais conservador, o Brasil começava, por exemplo, a investir na centralização da política de educação através do Estado. Observou-se a criação do seu ministério da educação, ações para modernizar o país através da escolarização de sua população e a criação do Conselho Nacional de Educação. Assim como na Argentina, educadores influenciados pela Escola Nova tentaram através das reformas que estavam sendo feitas, criar um sistema de educação formal mais democrático.

É importante ressaltar que mesmo em períodos de avanço na política de educação, ela sempre esteve marcada pelo jogo de forças entre liberais e conservadores. Nesse jogo, os interesses hegemônicos da burguesia sempre tiveram preferência. Então, há de se ressaltar os movimentos de educadores que tentaram se opor

³ O Golpe de Estado na Argentina em 1930, também conhecido como a Revolução de Setembro por partidários dele, envolveu a derrubada do governo argentino de Hipólito Yrigoyen por forças leais ao general José Félix Uriburu.

⁴ Documento subscrito por 26 intelectuais brasileiros em prol de melhorias no sistema educacional brasileiro.

a essa lógica, especialmente com o avanço da Igreja e das instituições privadas que ocorrem simultaneamente, em 1937, no Brasil e na Argentina. Segundo Fausto e Devoto (2004, p. 214), “uma das áreas em que podemos constatar maiores semelhanças entre Argentina e Brasil é o da Igreja, quase sinônimo, no período, de Igreja Católica”.

O Brasil, no final da década de 1930 começou a se aproximar das características conservadoras que estavam presentes na Argentina. Em 1937, o número de matrículas nas escolas foi reduzido, assim como a expansão do sistema educacional. Uma política autoritária e nacionalista passou a desresponsabilizar o Estado pela garantia da educação. A Argentina ainda tentava disfarçar seu regime através de um governo que se denominava democrático, mas na prática era completamente autoritário. No final, os caminhos convergiram e um regime autoritário se instaurou durante a década de 1940 em ambos os países. As estratégias de uso político da educação, aos poucos, saltaram aos olhos e vimos o perfil militar adentrar nas escolas brasileiras e argentinas. Nesse cenário é importante destacar as forças de oposição dentro do ambiente educacional, a organização de educadores e estudantes, apesar da perseguição sofrida, lutava contra o regime autoritário vigente. No Brasil, ressaltamos a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1938.

Em períodos muito próximos, em dezembro de 1945 no Brasil e fevereiro de 1946 na Argentina, ocorreram eleições, isso imprimiu uma nova dinâmica aos governos e à sociedade. No Brasil, parecia que uma abertura democrática estava em curso, o Estado novamente passou a se responsabilizar pela educação. Na Argentina, Perón estava muito próximo da classe trabalhadora, ampliou os serviços de assistência ao povo e à educação, através de ações de filantropia da primeira-dama, estas ações também tiveram um papel relevante para o operariado da época.

Em 1948, Brasil e Argentina se distanciam nas ações relativas à política educacional. Os brasileiros iniciaram a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) com a

participação de representantes da sociedade civil, demonstrando a retomada de força dos movimentos sociais. Apesar da resistência da Igreja e das instituições privadas, foi um momento de esperança para os educadores. Na Argentina, ao contrário, foi um momento de redução de participação e autonomia na área de educação. O poder estava centralizado nas mãos de Perón, seu discurso tendia para uma política de conciliação, mas na prática não existiam opções que não aquelas endossadas por ele. A escola foi oficializada como um instrumento político de seu governo.

Esse discurso de conciliação não tardou a aparecer no Brasil, em 1959, com a participação do Movimento dos Pioneiros com o manifesto ‘Mais uma vez convocados’ em busca de uma educação democrática. O governo tentou acenar com concessões para os movimentos de oposição e situação. Até este período, o que podemos perceber é uma série de fatos que foram similares no Brasil e na Argentina, porém com uma diferença temporal, que coloca a Argentina à frente dos fatos.

Apesar dos destaques positivos apresentados, também é preciso ressaltar que assim como os avanços, os retrocessos e crises também foram aparecendo na política Argentina primeiro que no Brasil, quase que como um ciclo natural do jogo de forças entre as políticas mais conservadoras e as liberais.

Em meados da década de 1950, a Argentina iniciou um longo período ditatorial com a deposição de Perón. O controle sobre os aparelhos do Estado fez com que as ações educacionais que vinham sendo realizadas fossem desarticuladas. A premissa era apagar qualquer lembrança da política peronista. A política educacional adotada foi a de descentralização e privatização, atendendo aos desejos do capital, da Igreja e das instituições privadas. Esse cenário foi muito parecido com o que ocorreu no Brasil em 1964 com o golpe civil-militar. Ele também buscou centralizar seu poder e controlar o ambiente educacional. Em 1968, adequou a educação brasileira à lógica produtivista, assim como ocorreu na Argentina anteriormente. A crescente busca por vagas nas universidades, em decorrência desse sistema produtivista e tecnocrático,

potencializou o setor privado e entrelaçou ainda mais a relação entre educação e mercado.

Durante a década de 1960, apesar das posturas autoritárias que foram vistas, há aproximações positivas entre Brasil e Argentina no cenário da política educacional. No Brasil, a LDBEN (Lei 4.024 de 1961) se consolida com alguns avanços atendendo as demandas dos liberais, como, por exemplo, o tratamento mais igualitário dos níveis de ensino. No entanto, ainda se observa um descompasso entre o desenvolvimento do país e o desenvolvimento da política educacional. Na Argentina, o Estatuto del Docente aproximou relativamente os professores do governo e conseguiu uma maior organização pedagógica para a política educacional, mas isso não significa a democratização da educação, pelo contrário, a Argentina ainda viveu duros anos ditatoriais.

É importante marcar aqui, no final da década de 1950 e início da década de 1960, um momento de inversões da situação geral que Brasil e Argentina viviam. O período de 1937 a 1968,

Foi um período durante o qual o Brasil consolidou um ritmo de desenvolvimento econômico com taxas mais elevadas e mais sustentadas que as argentinas, em que o Estado desempenhou papel muito relevante. Um Estado certamente mais moderno e mais eficaz que o argentino, mas também mais autoritário e mais excludente. Dois traços, aliás, que parecem interligados. Na Argentina, o desenvolvimento econômico foi menos brilhante, mais sujeito a oscilações, assim como as políticas que buscavam orientá-lo. No Brasil dos anos 1930, o papel do Estado era hegemônico e sua importância, no pós-guerra, constituía um ponto básico de concordância, tanto entre ortodoxos (ou “cosmopolitas”) como entre heterodoxos (ou “nacionalistas”). Isso, à margem das reais diferenças entre cada período, deu lugar a um traço de continuidade totalmente ausente no caso argentino. Nele, o Estado não pôde desempenhar papel eficaz nem orientador do desenvolvimento, e sua burocracia esteve sujeita às fortes mudanças impostas pela situação política, sempre muito conflituosa e instável. Em compensação, nesse período se consolidou, a despeito das

desigualdades sociais e regionais, uma sociedade inclusiva e com fortes traços de modernidade. Entre esses traços, estava uma alta mobilidade social, que dificultava a ação de elites políticas antagônicas e, por sua vez, submetidas à pressão de diferentes grupos sociais, em meio a um crescente sentimento nacional de que o futuro da Argentina estava no passado. No Brasil, ao contrário, o futuro parecia estar no futuro (FAUSTO e DEVOTO, 2004, p. 392).

Essas características apresentadas por Fausto e Devoto (2004) apresentam reflexos também na política de educação. Lovisoló, conforme já apresentado anteriormente, destacou que até 1950 a Argentina apresentava melhores resultados educacionais. De 1955 a 1990, esse cenário começa a se inverter. Como exemplo, é possível analisar a taxa de crescimento das matrículas nas universidades brasileiras e argentinas. O Brasil apresentou um crescimento mais simétrico, enquanto a Argentina apresentou “altos e baixos de grande magnitude que indicam o peso da intervenção política conjuntural” (LOVISOLÓ, 2000, p. 109).

Até o final da década de 1960 prevalece a política de educação voltada para o controle com viés mercadológico e privatista. Quando esse perfil atinge um grau alto de saturação, tanto no Brasil quanto na Argentina, registram-se o retorno dos movimentos sociais. No início dos anos de 1970, a necessidade de uma maior abertura democrática fez com que esses movimentos voltassem a lutar por uma maior abertura democrática, em ambos os países. A atuação dos trabalhadores, estudantes e sindicatos trouxe um momento de ebulição para a sociedade. Na Argentina, por exemplo, no final da década de 1970, a educação popular ganhou mais espaço com a influência de educadores e movimentos inspirados pela Escola Nova e Paulo Freire.

Do final da década de 1970 ao início da década de 1980, enquanto o Brasil caminhava para um processo de maior abertura democrática, a Argentina ainda enfrentou diversas crises e acirramento das disputas pelo poder. A educação argentina sofreu duros golpes nos quais, além do autoritarismo e repressão, esta foi

preterida pelas instituições privadas e religiosas. A esperança de mudança estava nas eleições de 1983 com a pressão dos movimentos sociais, que apesar de sufocados, não desistiram de acabar com décadas de ditadura no país.

“Nos primeiros anos da década de 1980, a Argentina e o Brasil trilharam, finalmente, o caminho da democracia. Naquele período, em um e outro país, as manifestações da sociedade vieram à tona, em vários níveis” (FAUSTO e DEVOTO, 2004, p. 458). A política de educação desse período, tanto no Brasil quanto na Argentina, pregou uma maior participação popular em defesa de instituições públicas e democráticas, apesar do difícil cenário das décadas anteriores.

Com governos democráticos estabilizados, de uma maneira geral, a educação brasileira e argentina seguiu da mesma forma. Apesar da maior participação da sociedade, novas ações, programas e reformas mantiveram uma estrutura classista e elitista na educação, especialmente com os governos neoliberais que passaram pelos países na década de 1990. Nesse período, Brasil e Argentina pautaram suas políticas nas determinações de órgãos internacionais, como o Banco Mundial. As privatizações foram significativas e as quedas nos índices qualitativos educacionais evidenciaram um sucateamento da educação pública.

Dos anos 2000 em diante, observa-se a alternância entre governos de esquerda e de direita. Em ambos, existem momentos de avanços e retrocessos, mas de uma forma geral, em nenhum período ocorreu uma política de educação que, de fato, fosse inovadora e transformadora. O que se observa, especialmente nos governos de esquerda, é a educação mais próxima da área social. Neles, programas e projetos voltados para a classe mais pobre da sociedade são implantados e o acesso à educação fica mais democratizado. Ainda assim, diante do jogo político que ocorre em países capitalistas, mesmos os governos de esquerda não superaram a lógica do capital na educação. Pelo contrário, cederam a elas como forma de governabilidade e deram continuidade, muitas vezes, às políticas neoliberais características da direita brasileira e da argentina.

Na atualidade é que podemos verificar novamente um momento de distanciamento entre as políticas brasileiras e argentinas. No Brasil, vivemos, até 2022, um governo de extrema-direita que demonstrou através da inoperância ou das atitudes extremistas, o desprezo pela educação e pela ciência brasileira. Em quatro anos de governo, tivemos vários ministros da educação e não é possível distinguir um projeto mínimo para a melhoria da educação brasileira. Na Argentina, ao contrário, após um basta para um governo neoliberal, novamente a esquerda voltou ao poder. Ainda é cedo para fazer qualquer avaliação, mas apenas pela participação na política educacional de uma das principais referências de educadora no país, Adriana Puiggrós, é possível intuir os caminhos que a Argentina decidiu trilhar. No mínimo, podemos dizer que é mais técnico e democrático do que foi o brasileiro.

Serviço Social na educação brasileira e argentina

Os registros da atuação do assistente social na educação são próximos no Brasil e na Argentina. A diferença é que no Brasil ocorreu no final da década de 1920 em casos mais pontuais e na Argentina a literatura afirma que o trabalho dos assistentes sociais na área teve início nos primeiros anos da década de 1920, junto à profissão, já que foi através das Visitadoras de Higiene e Visitadoras de Higiene Escolar que se estruturaram os cursos de Serviço Social posteriormente.

Quando falamos do caráter pontual do Serviço Social na educação brasileira é que por muitas décadas observa-se relatos de ações sem uma sistematização local ou nacional. É possível ter registros de trabalhos que abordavam a prática nos Cursos de Serviço Social. Em eventos, apenas em 1945 o assunto foi tratado de forma objetiva. Nessa mesma época, a Argentina já contava com um setor específico dentro da Direção Geral de Escolas para atender as demandas sociais dos alunos, era o setor de Psicologia e Assistência Social inserido no sistema de educação.

No início da década de 1950, a Argentina já tinha organizado ações que incorporaram o trabalho dos assistentes sociais na educação. Nesse período, mesmo que o trabalho tenha sido focado na questão da higiene e na demanda individual, aos poucos temas como alimentação, cultura e condições socioeconômicas foram adentrando nas escolas. No Brasil, apesar de também contar com ações nesse sentido, a herança do surgimento da profissão no meio religioso atrasou o desenvolvimento dos profissionais. Sendo assim, foi necessário romper com o passado para que novos métodos, técnicas e ações impulsionassem o trabalho dos assistentes sociais. Foi a partir da década de 1950 que o Brasil começou a apresentar mudanças. A metodologia utilizada pelos assistentes sociais, assim como as leis promulgadas que regulamentavam a profissão, favoreceram o desenvolvimento de ações mais específicas, incluindo o ambiente educacional. Contudo, foi apenas na década de 1960 com a promulgação da LDBEN (Lei 4.024 de 1961) que de fato foram criadas condições para estabelecer políticas que objetivavam a atuação sistemática dos assistentes sociais na educação. Esse movimento foi sufocado pela ditadura militar, assim como ocorreu na Argentina. A diferença é que na década de 1950, enquanto o Brasil iniciava suas mudanças, Perón, na Argentina, investiu fortemente nas políticas voltadas para os mais pobres. Com isso, o trabalho dos assistentes sociais na educação contou com reforços e cresceu de forma significativa, o que manteve a Argentina à frente do Brasil em termos comparativos.

Na década de 1970, apesar dos reflexos da ditadura brasileira no interior da profissão, importantes eventos ocorreram. O Seminário de Teresópolis, em 1970, abordou a função educativa do Serviço Social, assim como as demandas da educação que seriam passíveis de intervenção dos assistentes sociais. Em 1974, o I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) deu um salto com as discussões sobre o tema em questão, ao tentar organizar as funções dos assistentes sociais na educação. Esse debate foi travado após a criação dos Serviços de Orientação Educacional (SOE) nas escolas e a possível confusão de papéis no interior das equipes

multiprofissionais. Também em 1974, com o destaque que a educação ganhou no I CBAS, o Estado de São Paulo propôs um Projeto de Lei a fim de tornar obrigatória a presença dos assistentes sociais nas equipes do SOE. Por fim, destacam-se os primeiros trabalhos de pós-graduação sobre o Serviço Social na educação. Já a Argentina, nesse mesmo período, ampliava as ações dos assistentes sociais na escola, aproximando os profissionais e suas equipes das comunidades. Foi durante esse processo e o de fortalecimento do movimento de reconceituação que os trabalhadores sociais argentinos sentiram os reflexos de um novo período ditatorial. Ele, além de frear o trabalho que estava sendo desenvolvido, fechou ou suspendeu as atividades de universidades que ofertavam o curso de Serviço Social.

Um ponto em comum de Brasil e Argentina, em tempos de governos ditatoriais, foi a manutenção das reflexões e críticas propostas pelo movimento de reconceituação. Os debates da categoria fizeram com que assistentes sociais brasileiros e argentinos se aproximassem da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, fortalecendo assim, os grupos de resistência que foram fundamentais para os processos de redemocratização. A década de 1980 foi para os dois países um momento de aumento da participação social na construção de políticas públicas. Novas leis, regulamentos e ações foram propostas, o que gerou impacto na atuação dos assistentes sociais na educação. No caso brasileiro, observa-se o aumento da demanda por profissionais da educação básica e ressalta-se a proposta do V CBAS de realizar um evento específico do Serviço Social na educação. Na Argentina, as reformas foram relevantes e a preocupação com a função social da escola voltou a ser ponto de discussão.

A década de 1990 foi para o Brasil e para a Argentina um momento de contrarreformas por parte do Estado e da Burguesia. Apesar de terem feito parte, ativamente, dos acordos e processos de redemocratização, a participação e visibilidade dos setores populares causaram desconforto para os representantes do poder hegemônico vigente. Diante dessa insatisfação e necessidade de controle, as

políticas sociais passaram por mudanças e readequações para atender ao perfil neoliberal que crescia em ambos os países.

A política de educação torna-se um campo estratégico de intervenção para o Estado. Nesse momento, os assistentes sociais brasileiros que já tinham passado pelo seu processo de modernização, pautaram sua atuação no projeto ético-político da profissão. Isso fez com que a atuação dos profissionais na educação também passasse por um processo de ressignificação e fortalecimento. É nesse momento que se identifica uma mudança e apropriação da educação como espaço sócio-ocupacional dos assistentes sociais brasileiros. Já na Argentina, o cenário foi o oposto. Com o avanço neoliberal e a precarização do trabalho, a Direção de Psicologia e Assistência Social que atuava na educação fez um caminho de retrocesso a partir de 1993, após forte intervenção do Estado. Enquanto os profissionais brasileiros organizavam e sistematizavam sua prática na educação com uma visão mais crítica, os argentinos estavam sufocados em atividades burocráticas, reducionistas e individuais, como em décadas atrás.

As políticas neoliberais também afetaram os profissionais brasileiros, a questão é que a organização interna da categoria profissional propiciou um enfrentamento mais organizado através de seus conselhos representativos, os quais pautaram uma agenda conjunta de debates incluindo a educação como uma das prioridades. Nos anos 2000, por exemplo, os conselhos fizeram um grupo de trabalho para nortear as ações do Serviço Social na educação e contribuíram para embasar a criação do Projeto de Lei que prevê a inserção dos assistentes sociais na educação pública. Na Argentina, o espaço de atuação do assistente social, apesar de continuar existindo, perdeu força com novas mudanças na Diretoria à qual as Equipes de Orientação Escolar (EOE) estavam ligadas. Não há registros de um direcionamento da categoria para fortalecer as ações e sistematizar a prática dos profissionais, parece mais um compromisso individual de cada assistente social no interior da sua equipe, apenas em 2008 é que com a regulamentação

das EOE, o trabalho desempenhado majoritariamente por trabalhadores sociais também ficou definido.

De 2010 em diante, o Brasil através do Conjunto CFESS/CRESS continuou investindo em publicações de orientação, eventos e grupos de trabalho com a temática específica do assistente social na educação. Nota-se um compromisso da categoria em fortalecer e sistematizar as ações do Serviço Social na educação. Na Argentina também é possível verificar esse esforço, especialmente, através da publicação de 2015 do Colégio de Trabalhadores Sociais de Buenos Aires que buscou mapear o perfil e a atuação de seus profissionais na educação. Com esse mapeamento, é possível ainda verificar um cenário de conflito no interior da profissão na Argentina, já que lá os profissionais possuem leis diferentes para a atuação enquanto bacharéis ou licenciados, o que não ocorre no Brasil.

Diante do exposto, podemos perceber uma mudança no cenário do Serviço Social na educação a partir de 1990 entre Brasil e Argentina. O Brasil, que até então parecia estar atrasado em relação à Argentina, desponta na organização e fortalecimento do Serviço Social na educação.

Ressalta-se que, em nenhum momento, pretende-se aqui dizer que o trabalho de um país ou de outro é melhor ou modelo a ser seguido, mas essas comparações auxiliam a verificar como as ações que estavam sendo realizadas a cada década poderiam auxiliar os profissionais de ambos os países no desenvolvimento da categoria profissional na educação. Isso em função das nossas bases e processos históricos serem muito próximos. Ao mesmo tempo, a aparente falta de diálogo entre Brasil e Argentina parece causar um distanciamento.

Para verificar de forma mais detalhada a presença ou ausência de diálogo sobre o Serviço Social na América Latina e na educação, a seguir, apresento os dados obtidos através da pesquisa realizada em currículos de universidades e eventos científicos da categoria profissional.

No Brasil, foram analisados os currículos do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e

Universidade Federal Fluminense (UFF). Na Argentina, pesquisamos a Universidad de Buenos Aires (UBA) e a Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

No Brasil, verifica-se que a UFRJ possui um convênio com o Uruguai para intercâmbio, o que demonstra uma aproximação importante da temática latino-americana. Nas ementas das disciplinas, apesar de um extenso currículo, a abordagem do Serviço Social latino-americano e Serviço Social na educação é bastante tímido para a relevância que essa universidade tem no cenário nacional. Já a UFF, se destaca com uma extensa oferta de disciplinas eletivas e complementares que abordam a temática educacional, incluindo a disciplina específica 'Serviço Social na Educação' que garante a abordagem desse importante espaço de atuação já no processo formativo dos profissionais.

Outra questão é que o desenvolvimento do interesse e a cultura de olhar para países vizinhos precisa ter início na formação profissional. Nesse ponto, há uma diferença em relação às universidades argentinas pesquisadas que se dedicam sistematicamente à abordagem de temas latino-americanos em seus currículos. Em relação à atuação profissional na educação, assim como no Brasil, são poucas as disciplinas que abordam o tema. O que percebo, de maneira mais nítida, é a apresentação crítica da política de educação enquanto espaço ocupacional dos assistentes sociais.

Além das grades curriculares, os eventos científicos da categoria, podem nos apontar possíveis diálogos sobre o tema. As pesquisas em andamento ou já concluídas que foram apresentadas em eventos traçam um perfil dos assuntos que estão sendo abordados pelos assistentes sociais no seu cotidiano profissional.

No que tange aos eventos científicos, no Brasil analisamos o 15º e 16º CBAS, I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, II Seminário Internacional e 6º Fórum do Serviço Social na Educação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESE) e na Argentina, o 5º Encontro Argentino e Latino-Americano de Serviço Social e o Encuentro

Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS).

Os dois Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais que foram analisados demonstram uma vocação do país para a pesquisa, visto o grande número de submissão de trabalhos⁵, ou seja, estudantes e profissionais estão dedicados a contribuir com o desenvolvimento da profissão através do estudo científico. O que me chama a atenção é que dentro do universo de submissões dos congressos, foi muito pouco abordada a temática latino-americana, mesmo com o crescimento de um evento para o outro. No 15º CBAS foram apresentados quatro trabalhos com a temática latino-americana e um tinha relação com a educação. No 16º CBAS, foram onze trabalhos, sendo apenas um novamente dedicado à educação na América Latina. A questão é que esses números, no universo total de trabalhos, são irrisórios.

Os trabalhos sobre o Serviço Social na educação, apesar de não serem o tema de maior incidência nos CBAS, se destacam pela diversidade de assuntos relacionados e apresentados nos eventos. Isso significa que os assistentes sociais brasileiros estão discutindo a atuação na educação, especialmente na assistência estudantil. Mas, ainda nos dedicamos pouco à prática comparativa que poderia fortalecer o diálogo e as práticas profissionais. Não há registro de nenhum trabalho que abordou a atuação do assistente social em outro país. Ressalto que isso não é um problema, haja vista os trabalhos de muita relevância e qualidade que nos servem de norte, mas evidencia novamente a falta de diálogo que poderia trazer benefícios mútuos aos participantes.

Nos eventos pesquisados na Argentina também foram poucos os trabalhos com a temática latino-americana. Porém, eles também tiveram um universo bem menor de trabalhos submetidos em relação aos eventos brasileiros. Somando os dois eventos argentinos são apenas cinco (05) trabalhos com temáticas latino-americanas, nenhum abordando especificamente a educação. Sobre

⁵ Total de 3167 trabalhos somando o 15º e 16º CBAS

a inserção do assistente social na educação argentina, foram 27 trabalhos somando os dois eventos, o que aproxima, Brasil e Argentina em termos percentuais. Aproximadamente 10% dos trabalhos de cada evento são relativos à área educacional.

Em termos comparativos, o Brasil produz mais pesquisas científicas tanto em relação ao Serviço Social latino-americano, quanto no Serviço Social na educação. Nesse ponto, os brasileiros ainda se destacam quanto à diversidade de assuntos dentro do eixo educacional. Por outro lado, a Argentina contou com a participação de mais estrangeiros em seus eventos, incluindo brasileiros. Isso pode ser porque os pesquisadores brasileiros estão buscando divulgar mais seus trabalhos fora do país, mas fica a dúvida por que nossos eventos não estão recebendo os argentinos e demais estrangeiros? Essa dúvida também paira depois da análise dos trabalhos dos dois Seminários Internacionais de Serviço Social na Educação. Neles, nenhum trabalho latino-americano é apresentado e nenhum latino-americano (sem ser brasileiro) veio se apresentar, há registros apenas de pesquisadores de Angola e Portugal.

O que destaque dos seminários internacionais é novamente o número de pesquisadores participando e a diversidade de trabalhos que foram apresentados sobre a atuação de assistentes sociais na educação. É possível identificar trabalhos em todos os níveis de ensino, além da atuação de profissionais na gestão da política educacional. Seria importante divulgarmos mais essas produções em eventos de países vizinhos, assim como buscar formas de incentivá-los a participarem dos eventos brasileiros. Afinal, se estamos falando de temas muito similares como assistência estudantil, política educacional, inclusão na educação, educação popular, dentre os demais temas anteriormente apresentados, é possível aproximar as discussões para contribuir com o desenvolvimento da profissão e das práticas dos assistentes sociais. Para isso, seria importante incentivar desde a formação profissional o interesse pela pesquisa com outros países sendo parte do objeto e incentivar as participações dos pesquisadores em eventos internacionais.

Considerações Finais

A história sempre nos conduziu pelos caminhos e exemplos europeus e/ou estadunidenses, o que é natural pelo papel dessas regiões no desenvolvimento mundial. No entanto, na atualidade, é possível e necessário que possamos pesquisar e nos alinhar às realidades mais próximas.

A Argentina, durante muitas décadas, esteve na América Latina como um dos países mais desenvolvidos. Sendo assim, suas políticas públicas, seus modelos de governo e suas ações poderiam ter servido como exemplo para os demais. Apesar da literatura não apontar suas escolas de Serviço Social como uma das primeiras na América Latina, os primórdios da profissão datam muito próximas das escolas consideradas pioneiras, as chilenas. Diante do exposto, a escolha da Argentina para estabelecer um estudo comparativo se demonstrou potencial, não apenas pelos seus feitos de destaque positivo, mas também por algum dos percalços enfrentados que se repetiram posteriormente em outros países, como o Brasil. Nossas histórias são próximas. Ou seja, compreender pontos de aproximação e distanciamento é salutar para o diálogo latino-americano. Esse diálogo se demonstra necessário também para o desenvolvimento do Serviço Social na educação e esta pesquisa aponta que ainda não há referências suficientes nesse sentido, demonstrando assim o ineditismo do trabalho.

O Brasil, além de ser o país de origem da autora deste texto, torna-se um bom comparativo para a Argentina, visto os avanços no interior do Serviço Social, em especial, na educação. A partir dos anos 1990, essa área de atuação foi se destacando com a elaboração de regulamentos, notas técnicas, bibliografias e leis que corroboram com a inserção do assistente social na educação. Todo esse material, sendo respeitada a especificidade de cada localidade, tem grande potencial para auxiliar na reflexão sobre a temática.

Por fim, concluo que este trabalho constitui um importante passo para o tema em questão e possibilita de forma prática a construção de um diálogo, além de abrir caminho para novas

pesquisas na área. Posteriormente, com o interesse de novos profissionais e pesquisadores, é possível ainda abrir essa ferramenta de diálogo para mais países. Assim, de fato, voltaremos nossos olhares para a América Latina e contribuiremos para o desenvolvimento do Serviço Social na educação e de outros temas comuns aos países latino-americanos.

Referências

- FANFANI, Emilio Tentei. Prólogo. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas: Autores Associados: Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília–UnB, 2011
- FAUSTO, Boris. DEVOTO, Fernando. *Brasil e Argentina: um ensaio de história comparada, 1850-2002*. Editora 34, 2004.
- FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente: e classes sociais na América Latina*. 1975.
- IANNI, Octávio. A questão social. *Ciência & Trópico*, v. 17, n. 2, 1989.
- LOVISOLO, H. *Vizinhos Distantes: Universidade e Ciência na Argentina e no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.
- MIGNOLO, Walter D. NOVAS REFLEXÕES SOBRE A “IDÉIA DA AMÉRICA LATINA”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. *Caderno CRH*, v. 21, n. 53, 2008.
- PORFÍRIO, C. As inflexões da Revolução Russa sobre a trajetória do Serviço Social. *Revista eletrônica Arma da Crítica*, v. 8, p. 82-99, 2017.
- PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a história comparada da América Latina. *Revista de História*, n. 153, p. 11-33, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. É possível uma história da Educação Latino-Americana. SAVIANI, D.; RAMA, G.; WEINBERG, G. *Para uma história da educação Latino-Americana: Polêmicas do nosso tempo*. São Paulo: Autores associados, p. 1-24, 1996.
- TUNIN, Andréa Simoni Manarin. *Por um diálogo latino-americano: Serviço Social na educação brasileira e argentina*. 2021. 388f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) -

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu,
2021.

ZANATTA, Loris. *Uma breve história da América Latina*. Editora Cultrix, 2017.

Sobre as/os autoras/es

Andrea Sales Borges dos Reis é Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2015. Graduação em Pedagogia pela UFRRJ, 2013. Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Andréa Simoni Manarin Tunin é Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2021 e Mestre em Educação pelo mesmo Programa em 2015. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2007. Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Bárbara Beatriz da Costa Krick é Professora da Rede Municipal de Angra dos Reis. Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) em 2022. Graduação em Pedagogia pela UFRRJ, 2020. Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Caruanã Guatara Oliveira Frescurato é Professor da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de

Janeiro (UFRRJ) em 2019. Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela UFRRJ, 2016. Graduação em Pedagogia pela UFRRJ, 2014. Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Clodoaldo Ferreira de Oliveira é Professor da Rede Estadual do Rio de Janeiro e do Município do Rio de Janeiro. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestre em Educação Educação Agrícola pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ em 2018. Graduação em História pelas Faculdades Integradas Simonsen, 2004. Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Eduardo Jordan da Silva Aguiar é Professor da Rede Municipal de Araruama. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestre em Educação Educação Agrícola pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ em 2018. Graduação em História pela UFRRJ, 2015. Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Fernando César Ferreira é Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Possui Pós-Doutorado em História da Educação Latino-Americana pela PUC-Rio em 2016. Doutor e Mestre em Educação pela mesma universidade em 2008 e 2001. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ. Coordenador do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Flávio Anício Andrade é Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) em 2002. Mestre em Educação

pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 1996 e vice-coordenador do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Gabriel Costa de Souza é Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Especialização em Metodologia do Ensino de História pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo, 2022. Graduação em História pela UFRRJ, 2021. Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

João Carlos Bernardo Machado é professor/tutor do CEDERJ na UFRRJ. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2020. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2007. Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Veiga de Almeida, 2001. Graduação em Pedagogia pela mesma instituição em 1994. Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA). (2020)

Judith de Lima Cortez é Professora e Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Duque de Caxias. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2020. Especialização em Especialização em Educação Infantil pela mesma instituição, 2017. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1999. e Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Leandro Oliveira da Silva é Professor Especialista da Rede Municipal de Duque de Caxias. Doutor em Educação pelo

Programa de Pós Graduação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2022 e Mestre em Educação pelo mesmo Programa em 2017. Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2002. Graduação em Pedagogia pela mesma universidade em 2001. Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Márcia Spadetti Tuão da Costa é Professora da Rede Municipal de Duque de Caxias e Diretora Executiva do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHed). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2017. Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade do Grande Rio, 2001. Graduação em Letras pela mesma universidade em 1999. Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho é Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/ UERJ) em 2014. Mestra em Educação pelo mesmo Programa em 2004. Graduação em História pela UERJ em 1981. Coordenadora do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Martha Valente Domingues dos Santos é Professora e Coordenadora do Colégio Pedro II. Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2021 e Mestra em Educação pelo mesmo

Programa em 2017. Especialização em Supervisão e Orientação escolar pela Universidade Candido Mendes, 2002. Graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1999. Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Peter Sana é Professor da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Doutor em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2021. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2015. Especialização em Sociologia pela Universidade Gama Filho, 2012. Graduação em Filosofia pela UERJ, 2015. Graduação em História pela Universidade Iguazu, 2009. Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

Suellen Silva Coelho de Melo é Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2020. Especialização em administração escolar e orientação educacional pela Universidade Candido Mendes, 2017. Graduação em Pedagogia pela UFRRJ, 2015. Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA).

O livro, que oferecemos gratuitamente às/aos discentes e às/aos docentes de todos os níveis escolares, é fruto da existência de uma instituição que vem sendo atacada por forças reacionárias há muitos anos: a universidade pública, laica e gratuita. A ela dedico essa obra. Dessa forma, vale esclarecer que os textos aqui reunidos são uma tradução da seriedade dos estudos, pesquisas, debates, seminários e demais eventos acadêmicos promovidos nos cinco árduos anos de trabalho do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA). Assim, os textos que compõem essa coletânea representam o desejo de analisar a educação por lentes de alcance distinto: o micro e o macro. Não esquecendo que se tratam de distâncias que se cruzam o tempo inteiro. Mais do que isso, são, no geral, escritos atravessados pela História e forjados pela História da Educação numa tentativa de se aproximar da nossa América Latina iluminando a Baixada Fluminense, voando sobre o Brasil e chegando aos Andes em uma viagem que, somente, os olhos mais atentos e sensíveis podem enxergar, pois há muito o que se ver por sobre o muro da intolerância, da violência e das atitudes antidemocráticas que insistem em ofuscar o nosso tempo. Por mais que tentem... não conseguirão.



PPGEDUC
Programa de Pós-Graduação em Educação
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

