

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Cecília Hanna Mate

DIDÁTICA E HISTÓRIA:
Encontros possíveis

São Paulo
2010

CECILIA HANNA MATE

**DIDÁTICA E HISTÓRIA:
Encontros possíveis**

Tese apresentada, como exigência parcial do concurso para obtenção do título de livre-docente, junto ao Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

São Paulo

2010

Agradecimentos

Aos colegas da FEUSP pela compreensão. Aos funcionários da FEUSP pela gentileza e competência. Aos alunos de todos esses anos pelas perguntas, pelo desafio, pela novidade, sempre um alento!

Aos amigos do GEDisPE e do COPERP pela interlocução fecunda, instigante e encorajadora. Com eles, foi possível aliar pensamento, conhecimento e bom humor.

Ao Persio pela incomensurável disponibilidade. Aos meus orientandos pelo apoio e desejo de saber. Ao Júlio e a Flávia pela “coragem de verdade”.

À Cida pelo paciente suporte técnico. Ao Gilberto José pela escuta única. À Soninha pela palavra amiga.

Ao Giordano e à Gissela pelo imenso afeto!

Resumo

MATE, Cecília Hanna. **Didática e história: encontros possíveis**. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

Neste trabalho procurei discutir o entrelaçamento entre os campos que me constituíram na pesquisa e na docência: a Didática e a História da Educação. Tal operação foi em grande parte elaborada por constantes interrogações que, originadas em um campo, alimentavam o outro, reciprocamente.

Ao modo de revisão, os escritos aqui compilados registram minha produção, e o fazem (re)visitando e (re)descobrendo autores, temas e problemas. O transcorrer do tempo e das fases refizeram rotas de modo que novas (e velhas) perguntas puderam ser formuladas (e reformuladas) sob o embate do presente.

A “ideia matriz” que deu sentido e imprimiu significado ao presente trabalho foi mobilizada pelos discursos produtores de verdade sobre educação: discursos com as quais parece cada vez mais difícil conviver. Esse mal-estar foi ganhando forma, encontrando denominações apropriadas e se transformando em problemas para a investigação, de modo que buscar a constituição histórica desses discursos passou a me mover na arena da pesquisa. Para isso, foram evocados autores cujas ferramentas teóricas vieram ao encontro de problematizações aqui feitas em torno de saberes sobre escola, pedagogia, currículo e didática.

Para esta escrita trouxe temas da reforma (fenômeno que marca a história da educação desde o início do século XX), de arquivos e memória, do currículo e da didática. A abordagem utilizada para pensar esses tópicos se pautou na tentativa de compreender como chegamos às situações atuais de ensino. Nesse sentido, o passado e o presente se entrelaçaram no transcurso dessa narrativa. Por isso, na conclusão deste trabalho retomo tópicos da história do currículo para pensar como a Didática é constituída em nossos dias: o que privilegia, o que valoriza, que sentidos dá às atividades escolares, mas também, e ao mesmo tempo, pensar como a Didática pode inventar outra linguagem, outros modos de fazer e pensar o ensino.

Palavras chave: historia da educação – didática – reforma – currículo

Abstract

MATE, Cecília Hanna. **Didactics and history: possible encounters.** Thesis (Livre-Docência) – School of Education, University of São Paulo. São Paulo, 2010.

In this work I tried to discuss the connection between the two fields that constituted my research and my teaching activities: Didactics and History of Education. That was mostly elaborated by constant enquires that originating in one field, fed the other and vice versa.

As a review, the writings that are compiled here register my production by recalling and rediscovering authors, themes and issues. New routes were made by the passing of time and stages of my research as new (and old) enquires were formulated and reformulated under the struggle of the present.

The root idea that gave sense and meaning to this work was caused by the increasing difficulty in accepting the discourse of truth producers on Education. This uncomfortable situation started to take shape by finding suitable denominations and turning it into issues to be researched. As a consequence, searching the historical constitution of those discourses began to drive me in this field of research. For that, the authors whose theoretical tools supported the issues here mentioned - concerning knowledge about school, pedagogy, curriculum and didactics - were recalled.

In this text, I present themes of the educational reform (an event that has marked the history of education since the beginning of the 20th century), the records and memory, Curriculum and Didactics. The approach used to think over these topics was determined by the attempt to understand how we have reached the current teaching situation. In that way, past and present were interconnected all over this narrative. Therefore, for the conclusion of this work I have recalled the topics of the History of Curriculum in order not only to think how Didactics is made of in our time – what it highlights, what meanings it gives to the school activities – but also, and at same time, to think how Didactics can create other language, other ways of thinking about teaching and making it.

Key words: history of education – didactics – reform – curriculum

SUMÁRIO

Introdução	2
Parte I – Por uma genealogia da reforma em educação	10
1. Discutindo a educação na companhia de Popkewitz	11
Parte II – Inventar, legislar, reformar para a governamentalidade	23
1. Um manifesto para a autodisciplina ou construindo a governamentalidade	24
2. Reformando o ensino: o autoritarismo na década de 1930 na educação paulista	39
3. A Reforma de 1931: o governo de professores... e de alunos	51
Parte III – Arquivos, memórias e educação	69
1. Os centros de memória de educação: preservação/construção de identidades	70
2. O que podem os livros didáticos: dados para um estudo comparativo a partir do período autoritário na Espanha (1937-1945)	93
3. A pesquisa com programas curriculares: um objeto problemático	105
Parte IV – A escrita do currículo, a didática e o devir da sala de aula	129
1. Problematizando inovações no currículo	130
2. A invenção do professor coordenador pedagógico	137
3. O que se quer da Didática?	151
Referências bibliográficas	163
Bibliografia Geral	164
Fontes documentais	169
Geral (acervo MANES)	170
Livros didáticos (Acervo MANES)	173

INTRODUÇÃO

Tudo o que não invento é falso.

Manoel de Barros (2003)

A Didática, como campo disciplinar, pode ser concebida com duplo sentido, pois além de referir-se aos conteúdos que teoricamente abordam questões de sala de aula, coloca o docente que a exerce em contato direto e permanente com essas questões, imerso que está nos afazeres sobre os quais teoriza. Ou seja, ao tratar teoricamente das questões implicadas no que se convencionou chamar de “ensinar e aprender”, o docente, ao mesmo tempo, expõe concepções, crenças, convicções por meio de atitudes, comentários, reações, decisões etc. O desnudamento constante a frente de uma sala de aula mostra, mais do que esconde, o que de fato carregamos de experiência docente e como nos encontramos ao enfrentar os mais diferentes embates – inéditos sempre – que ocorrem nesse espaço. Com isso, não quero dizer que haveria uma incoerência na especificidade do trabalho docente, tampouco que, em decorrência disso, seria desejável buscar a harmonia entre as palavras e as atitudes. Aliás, nem é preciso dizer que tal façanha seria impossível.

Esse início de narrativa tem o sentido de enfatizar a necessidade que vejo de problematizar o ato da docência, mais ainda em se tratando do exercício da disciplina em questão – a Didática. Quanto carregamos da constituição histórica de um ensino para o autogoverno¹? Tal indagação pode ser um primeiro movimento para expressar o entrelaçamento que percebo entre os campos que me constituíram na pesquisa e na docência: a Didática e a História da Educação, e a partir dos quais pretendo tratar algumas questões. Antes, entretanto, penso ser oportuno dizer que tal operação foi em grande parte elaborada por constantes interrogações que, originadas em um campo,

¹ Uso o termo no sentido dado pelo filósofo francês Michel Foucault e que será retomado mais a frente.

alimentavam o outro e, reciprocamente, também mobilizavam a incursão por autores ligados a outros campos do conhecimento. Vale observar que as perguntas e os questionamentos formulados neste trabalho foram gestados em meio a enfrentamentos dos mais diversos – tanto no interior do ambiente acadêmico como fora dele.

As diferentes partes aqui apresentadas mostram, de alguma forma, a busca que marcou e tem marcado meu percurso acadêmico. Ao modo de revisão, os escritos aqui compilados registram minha produção, mas o fazem (re)visitando e (re)descobrimo autores, temas e problemas. O transcorrer do tempo e das fases refizeram rotas de modo que novas (e velhas) perguntas pudessem ser formuladas (e reformuladas) sob o embate do presente.

Talvez seja oportuno e caiba retomar e explicitar a “ideia matriz” que deu sentido e imprimiu significado à minha travessia como professora e pesquisadora. Nesse caso, refiro-me à inquietação que os discursos produtores de verdade sobre educação me causaram e causam, ressoando como reiteração e artificialidade coisas com as quais parece cada vez mais difícil conviver. Esse mal-estar foi ganhando forma, encontrando denominações apropriadas e se transformando em problemas de pesquisa, de modo que buscar a constituição histórica desses discursos passou a me mover na arena da pesquisa.

Como sabemos, a pesquisa nasce – e não poderia ser de outra forma – de um problema concreto. E no meu caso, foi impulsionada por enfrentamentos que vivi com vários outros professores e educadores durante as reformas curriculares dos anos de 1980 em São Paulo. Naquele momento, tendências teóricas e convicções pedagógicas, organizadas em grupos (ou não), disputavam o espaço político dentro das instituições estaduais, dos sindicatos, das universidades e das escolas, em defesa de suas ideias e de seus projetos. Até a grande imprensa escrita paulista se manifestou em defesa de causas consideradas bastantes conservadoras em educação para aquele momento².

² Ver considerável material sobre tais manifestações em FENELON, Dea e outros. Ensino de história: opções em confronto. **Revista Brasileira de História**, n. 14. São Paulo: Marco Zero, mar./ago. 1987.

Travava-se, assim, uma disputa por diferentes projetos de currículo, que buscavam instaurar suas verdades sobre educação, o que produziu efeitos irreversíveis em minha trajetória de pesquisa. Essa experiência mostrava que o embate teórico não é neutro, tem natureza política e acontece no interior das relações de poder, o que ensejou meu interesse e desejo de buscar como os discursos são constituídos historicamente e como ganham legitimidade na medida em que obscurecem discordâncias e outras formas de pensar.

As constantes indagações então desencadeadas, e que não cessavam de brotar, encontraram no pensamento do filósofo francês Michel Foucault ferramentas teóricas que continuam a fertilizar meus estudos. São bem conhecidas as análises feitas pelo autor a respeito das instituições disciplinares dos finais do século XVIII para o XIX – dentre elas, a escola – e o modo como nos alerta para a genealogia das formas de exercício do poder, nas quais o discurso produzido torna-se realidade, torna-se verdade. Sabemos e vivemos isso no terreno da educação. A contemporaneidade de seu pensamento está no fato de chamar nossa atenção para o exercício do poder que “não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados” (FOUCAULT, 1995, p. 247).

Conforme se verá ao longo deste trabalho, nele foram também evocados outros autores que utilizaram as ferramentas teóricas de Foucault para problematizar a escola, a pedagogia, o currículo e a educação. Um deles, especialmente relacionado às reformas de ensino, é Thomas Popkewitz, cujas ideias e discussões serão tratadas mais detalhadamente na 1ª parte deste texto.

As dúvidas e os questionamentos apontados acima foram, então, fundamentais para o caminho da pesquisa que se iniciou: investigar um período da história que muito se aproximava daquele que estávamos vivendo nos anos 1980, e que foi registrado como de intensos debates em torno da educação em diferentes estados brasileiros. Esse período se refere aos anos 1920/30 quando se constituíram os

discursos das reformas de ensino de então. As suspeitas sobre tais discursos e, portanto, a premência de investigá-los levaram a um deslocamento inevitável para problematizar aquele efervescente presente.

Desse modo, foi dada a partida para um caminho que então passei a construir, buscando entender o ideário reformista daqueles anos. Perceber esse ideário como criador de dispositivos para produzir modos racionalizadores de organizar espaços escolares, padronizando o tempo/espaço dos indivíduos, tornou-se uma lente para compreender, historicamente, muitas das situações atuais no ensino. Aqueles discursos que anunciavam/corroboravam uma escola produtora de “sujeitos modernos” – isto é, sujeitos cuja autonomia resultava da autodisciplina – parecia ser o nascimento do projeto moderno de educação a sobreviver nos nossos dias. E se retomo muitas vezes o citado período histórico, é porque o considero emblemático e fecundo para analisar temas contemporâneos sobre a escola.

Por isso, a conclusão da pesquisa em 1998 não encerrou as questões por ela colocadas em pauta. Ao contrário, a continuidade desse pensar se impôs de modo que outro ciclo investigativo teve início. Assim, os desdobramentos foram se ramificando, de modo que pensar a área da Didática em uma perspectiva histórica instrumentalizaria a formulação de questionamentos sobre a institucionalização da educação escolar. Dizendo de outro modo, a Didática seria problematizada como fenômeno da modernidade – séculos XIX e XX – e como construção de um campo teórico sobre a prática escolar e, como tal, um campo político de disputa de poder. Por isso, aberto a diferentes interpretações.

Assim, problematizar a escola no tempo significou trazê-la para a arena das lutas que se travam no dia a dia para entender as estratégias por meio das quais se constroem/reconstroem as formas hegemônicas de modelos de escolarização junto às outras instâncias de controle do comportamento e da produção dos sujeitos que vêm constituindo as sociedades modernas. A família, a igreja e o Estado são, pelo menos, as outras instituições que se constituíram historicamente nessa direção. Na contemporaneidade, outras instituições também desempenham esse papel; os meios de

comunicação, especialmente a televisão, estão presentes no cotidiano de quase todos, exercendo pequenos e grandes papéis na produção dos modos de ser e pensar em nossa sociedade.

No entanto, na modernidade caberia à escola uma parte significativa do poder disciplinar da sociedade por praticá-lo de forma individualizante, pois ao mesmo tempo em que vigia o coletivo, também controla comportamentos e aptidões, denominando tendências e desejos. Essas práticas, ao se tornarem comuns, normais e “naturais”, diluíram tanto a percepção de seu aparecimento na história como dos mecanismos que as tornaram normais.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996b, p. 44)

Trata-se, portanto, de perguntarmos junto com o autor sobre os efeitos individuais e sociais de uma dinâmica escolar ancorada em penalidades ligadas ao *tempo* (atrasos, faltas), às *atividades* (falta de atenção), à maneira de *ser* (desobediência), as formas de *falar* (insolência), ao *corpo* (gestos, sujeira), à *sexualidade* (indecência) e ao ritual do exame inspirado nas relações entre saber e poder. E talvez o mais intrigante e complexo problema: essa dinâmica não pertence ao passado já que vem se transformando e adquirindo facetas sofisticadas aliadas que são das novas tecnologias, o que nos força a retomar uma e várias vezes tais ideias.

As partes que constituem esse trabalho estão organizadas de modo a mostrar as diferentes questões sobre as quais vim trabalhando. Nesse sentido, a primeira parte foi organizada obedecendo a um único estudo, e as demais resultaram do agrupamento de vários capítulos com temáticas semelhantes.

Na I parte, intitulada *Por uma genealogia da reforma em educação*, apresento o texto *Discutindo a educação na companhia de Popkewitz*, um dos últimos estudos que realizei e no qual exploro as ideias de Thomaz Popkewitz, pesquisador que tem produzido importantes trabalhos sobre reformas de ensino. Pela natureza do referido estudo, considero que, neste momento, faria sentido apresentá-lo como texto de abertura.

A II parte, *Inventar, legislar, reformar para a governamentalidade*, está composta por três textos que resultaram de investigações em torno das reformas de ensino no cenário brasileiro. Neles retomo as matrizes construídas em minha pesquisa de doutorado em 1998 ampliando-as na direção de novas questões. O primeiro texto se intitula *Um manifesto para a autodisciplina ou construindo a governamentalidade*, no qual recupero dados de pesquisa sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 para pensar questões de nosso tempo. No segundo, *Reformando o ensino: o autoritarismo da década de 1930 na educação paulista*, revisito análise sobre as revistas de educação do período, destacando-as como um dos mecanismos de fabricação das novas ideias pedagógicas e como um dispositivo de controle do trabalho do professor. Por fim, no terceiro texto, *A reforma de 1931: o governo de professores... e de alunos*, partindo dos dados pesquisados sobre a reforma de 1931 em São Paulo, problematizo os dispositivos indicados aos professores como aquele que deve conduzir a conduta dos alunos. Com os três textos, tentei opor à *solenidade de origem*, as estratégias de poder fabricadas e inventadas por meio das revistas, das reformas, dos manifestos...

A III parte, *Arquivos, memórias e educação*, reúne estudos que resultaram de pesquisas desenvolvidas em diferentes projetos que remetem a essa temática, tendo como eixo várias formas de participação do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – CME/FEUSP. No primeiro texto, *Os Centros de Memória de educação: preservação/construção de identidades*, recupero artigo que apresentei em congresso internacional no qual abordei vários trabalhos empreendidos por esse Centro, mas aqui procurei ampliar essa abordagem

para problematizar os sentidos da preservação de memórias. Exploro, com isso, as possibilidades de percorrer os labirintos da instituição escolar que foi e é um dos espaços de produção de subjetividades, ou dito de outra forma, de produção de identidades. No segundo texto, *O que podem os livros didáticos: dados para um estudo comparativo a partir do período autoritário na Espanha (1937 a 1945)*, me baseio em artigo publicado em revista onde apresento resultado de pesquisa que realizei em Madrid³, e cujo extenso levantamento trouxe a possibilidade de avaliar a produção do livro didático na trama constitutiva de um regime totalitário. Imagens e textos vão compondo esses materiais escolares como armas voltadas aos opositores, como um modo de fabricar consenso em torno daquele regime. Com esse estudo, procurei discutir o livro didático como coadjuvante na fabricação de um *regime de verdade* e que, junto a outros instrumentos, está longe de ser superado. No terceiro texto, *A pesquisa com programas curriculares: um objeto problemático*, tento dar conta de levantamento que realizei em torno desses documentos na tentativa de oferecer instrumentos de pesquisa para pensar o quanto o currículo escolar é foco de preocupação das reformas educacionais e, portanto, o quanto a escola tem sido cenário, ontem e hoje, das mais variadas intervenções.

Na IV e última parte, *A escrita do currículo, a didática e o devir da sala de aula*, apresento estudos que, realizados a partir de variadas situações e ensejados pelo exercício da problematização dos temas anunciados, registram questões sobre diferentes aspectos da Didática, muitos deles no centro do debate sobre esse campo e o currículo. No primeiro texto, *Problematizando inovações no currículo*, retomo artigo escrito sobre algumas expressões largamente utilizadas no repertório educacional contemporâneo e discuto seus efeitos do currículo, mais especificamente nos conteúdos, nas didáticas e nas regras escolares. No segundo texto, *A invenção do professor coordenador pedagógico*, apresento uma releitura de artigos que produzi sobre a invenção dessa função para a escola, problematizando, dentre outras questões,

³ Realizada com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

a identidade da função e as relações de poder na escola. No terceiro texto, *O que se quer da Didática?*, e que considero conclusivo deste trabalho, retomei tópicos sobre a história do currículo para pensar como a Didática é constituída, o que privilegia, o que valoriza, que sentidos dá às atividades escolares, o que considera aprendizagem.

Como observação final desta introdução, lembro que as partes com as quais organizei esse trabalho buscaram compor uma lógica que, espero, possam demonstrar parte de minha vida acadêmica até este momento.

PARTE I – POR UMA GENEALOGIA DA REFORMA EM EDUCAÇÃO

1. DISCUTINDO A EDUCAÇÃO NA COMPANHIA DE POPKEWITZ

Autor com o qual tenho me identificado, Thomas Popkewitz, pesquisador norte-americano¹, realizou investigações interdisciplinares que problematizaram as questões de mudança e poder presentes no processo de escolarização, possibilitando compreender como o conhecimento produz verdades e, nesse sentido, como as políticas educacionais e as pesquisas constroem/narram conceitos e ideias sobre ensino, escola, currículo e formação de professores. Neste texto, destaquei algumas de suas ideias que, considero, fazem sentido para as questões que venho trabalhando no âmbito das atividades acadêmicas, tanto na docência e na pesquisa como na extensão.

Por acreditar que escolhemos autores e selecionamos algumas de suas ideias a partir da potência que trazem para o que buscamos compreender, procurei, nesta primeira parte, registrar um pouco do fruto dessa operação. Por tais motivos, escolhi-o para abrir este trabalho. Embora pareça óbvio, devo acrescentar que o exercício empreendido para este registro ocorreu articulado às questões que venho elaborando ao longo desses anos.

Os estudos de Popkewitz² oferecem o ensejo de pensar a produção do conhecimento sobre educação – especialmente reformas, currículos e formação de professores – como construções feitas a partir de disputas e relações de poder que, na medida em que é produzido, cria uma rede organizadora de percepções, formas de responder ao mundo e concepções do “eu”. Tais construções se configuram numa prática política ao estabelecerem princípios para se pensar a educação, ou seja, o que poderia ser denominado de *regime de verdade* produzido pela pedagogia. Esse conceito, utilizado por Michel Foucault, – um dos principais pensadores no qual Popkewitz se inspira –, é assim formulado:

¹ Atualmente, Thomas S. Popkewitz é professor no Departamento de Currículo e Ensino na Universidade de Wisconsin-Madison, EUA.

² Coordenou estudos comparativos nacionais sobre formação de professores e reformas curriculares nos Estados Unidos da América e em vários países da Europa, América Latina e Ásia.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre os enunciados verdadeiros e falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1986, p. 12)

O que o autor diz para os meus estudos

Se considerarmos que nas duas últimas décadas as políticas educacionais de vários países implantaram reformas curriculares e intervieram fortemente na formação de professores, os estudos do autor contribuem para novas perspectivas de análise para esses temas. Isso porque suas reflexões oferecem ferramentas adequadas para pensar como e porque foram construídos os fundamentos das reformas – sob que condições, movidos por que tipo de contingências – e as várias práticas educacionais por elas geradas. Seus estudos, enfim, contribuem para pensar, com certa suspeição, sobre o conceito de professor e de aluno que as reformas ajudaram a produzir. Sem dúvida, penso tratar-se de um autor cuja leitura é bastante oportuna não só pela atualidade dos temas abordados, mas também por nos instigar a pensar de outro modo as questões do campo da educação que podem nos parecer ser tão naturais.

Assim, escolhi – não casualmente – três temas para explorar neste espaço: reforma, currículo e formação do professor. Sem dúvida, são tópicos expressivos no campo da Didática e, em relação a eles, tenho me debatido e nutrido desejo de saber sobre seus significados históricos, os contextos de surgimento desses termos, enfim sobre o peso dessas palavras ao longo do tempo ou sobre os discursos “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

No rastro desses interesses, recortei as indagações que o autor formula em torno dos temas destacados. Por exemplo, sobre reforma, Popkewitz (1998) nos desafia com a seguinte interrogação: *como viemos a pensar a reforma da forma que pensamos?* Sobre currículo, pergunta: *como viemos a colocar os problemas sobre conhecimento escolar, crianças, ensino e avaliação da forma que fazemos?* Sobre formação de professores, convida-nos a refletir ao dizer: *as atuais reformas americanas buscam padrões regulatórios através da abertura das ‘mentes’ dos professores, retrabalhando as noções de competência, capacidade e conhecimento docentes...* (p. 115).

É importante deixar claro que a discussão do autor sobre os temas da reforma, da formação de professores e do currículo estão imbricados em seus escritos já que, ao discutir a reforma como um dispositivo de regulação social, concebe-a também como um dispositivo de formação do professor. Antes, entretanto, faz-se necessário tratar do conceito de história que está presente nessas reflexões e no qual minhas investigações têm se pautado.

Conceito de história

Penso que a concepção de que a história é uma atividade teórica que constrói seus objetos a partir das escolhas que faz e pela forma como entende e categoriza os fenômenos não é algo simples. Ou seja, ao ordenar, classificar e definir o que será pesquisado, o pesquisador constrói o conhecimento, destacando certos detalhes, aspectos, episódios e sujeitos, que lhe parecem importantes e, ao mesmo tempo, eliminando outros. Desse modo, a produção da história é um procedimento que implica escolhas e opções, configurando-se numa prática social por meio da qual relações de poder se manifestam na construção de temas e abordagens. É esclarecedor e fértil o exemplo apontado por Popkewitz (1994) sobre a “fabricação” dos conceitos históricos, especialmente por tratar-se de um exemplo relacionado à educação:

A criança concebida como um aprendiz tornou-se tão natural no final do século XX que é difícil pensar nas crianças como qualquer outra coisa que não aprendizes. [...] ‘a fabricação’ da criança-como-aprendiz envolveu transformações particulares no raciocínio geral que agora associamos com modernidade. [...] O efeito das transformações nas relações institucionais, nas tecnologias e sistemas de ideias foi o de mudar a forma como a identidade devia ser ‘vista’, compreendida e como se devia agir sobre ela. (p. 178)

O exemplo acima nos ajuda a pensar como as denominações registradas pela história carregam também sentidos de seu tempo, indicando possibilidades a serem investigadas. Nesse caso, a investigação indica que a denominação de ‘aprendiz’ opera em dois sentidos: ao mesmo tempo em que a necessidade da criança ‘aprendiz’ é efeito das transformações nas relações institucionais, nas tecnologias e nos sistemas de ideias, tal denominação também traz efeitos no modo de ‘ver’ e ‘conceber’ a criança e sua maneira de ‘ser’, além, também, dos efeitos na produção da subjetividade ‘daquela que aprende’. Isso quer dizer que não estamos só interpretando dados quando analisamos um problema, mas também buscando entender como certas denominações foram transformadas em objeto num dado momento. Nessa direção pode-se dizer que:

Mais do que explicarmos os fatos, interpretá-los, devemos seguir suas linhas de constituição, o rendilhado de lutas, experiências e falas que deram origem ao seu desenho, atentos para os silêncios que são incontornáveis, mas são também elementos de sua tessitura. (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 153)

Tais análises ampliam a possibilidade de compreender que a linguagem opera significados, inventa sentidos, enfim, narra o passado elegendo alguns temas, pessoas, episódios; obscurecendo e minimizando outros. Essas discussões sobre conceito de história tem conexão com a análise de currículo, já que este é também uma construção histórica que implica relações de poder e defesa de um sistema de ideias que, por sua vez, está abrigado nos lugares que em determinados momentos os indivíduos ocupam nas arenas sociais. A discussão sobre a forma como a história constrói seus objetos, nas palavras do próprio autor,

[...] permite-nos pensar sobre a forma como os discursos corporificam princípios estruturadores da prática. [...] o discurso torna o que é possível dizer e ‘sentir’, e, ao mesmo tempo, faz com que diferentes possibilidades deixem de ser seriamente consideradas. (POPKEWTIZ, 1994, p. 195)

Desse modo, pode-se pensar que os objetos da escola – como ensino, aprendizagem, avaliação e o próprio currículo – não são meros detalhes. Estes têm sido constituídos historicamente e incorporam sistemas de regulação e poder e, por isso, precisam ser analisados.

A reforma

Considero que a abordagem utilizada pelo autor para tratar a reforma tem como principal destaque as implicações que ela opera nas formas de ser professor e de ser aluno. Para isso, alguns conceitos de Michel Foucault foram utilizados como *governamentalidade* (formas de gerir a população por meio da produção de discursos que criam autorregulação e constroem subjetividades) e *regime de verdade* (conceito que, como vimos, refere-se a alguns tipos de discurso que a sociedade aceita e faz funcionar como verdadeiro).

Outro conceito importante utilizado pelo autor é o de *regulação social*, que permite apreender como as relações de poder são exercidas no conjunto de relações e práticas dentro das quais os indivíduos constroem sua subjetividade, assumindo determinada identidade no âmbito mais geral das relações sociais.

Trata-se, portanto, de um modo de perceber a reforma como um instrumento que regulamenta o que deve ser ‘razoável’ ou não, racional ou não, na arena escolar: o que dizer e como estar numa sala de aula, como organizar uma aula.

O foco central [da reforma] está na forma como se organizam as capacidades e disposições dos professores e estudantes para com o conhecimento. Os discursos pedagógicos normalizam as disposições e a capacidade dos indivíduos, os quais passam a regular a sua própria conduta como atores ‘autônomos’. (POPKEWTIZ, 1998, p.115)

Nessa linha de raciocínio, os professores deveriam ser profissionais ‘autogovernados’ com a responsabilidade de implementar as decisões curriculares dentro dos limites estabelecidos pela reforma. Isso significa naturalizar o conhecimento produzido que chega à escola e tratá-lo somente como uma questão de método pedagógico, ou seja, de buscar as múltiplas formas de ensinar e aprender desse conhecimento. Esse processo de transformação do conhecimento em matéria escolar seria o que o autor chama de ‘alquimia’, como é o caso da ciência e da matemática tratadas como ‘coisas’ universais da lógica e não sistemas de raciocínio que são historicamente formados e contestados, formulados e questionados. E o que é mais importante na reflexão proposta por Popkewitz (1998) é que

[...] a ‘alquimia’ deixa de questionar o fato de que as categorias disciplinares das matérias escolares são, elas próprias, representações que são socialmente construídas e vinculadas a uma configuração saber-poder – isto é, a matemática, as ciências, as ciências sociais são constituídas de métodos rivais e paradigmas múltiplos para governar a forma como o mundo deve ser visto, compreendido e transformado. (p. 121)

Ao finalizar esse item, quero salientar uma importante síntese do autor sobre a questão em pauta: a reforma não possui um significado ou uma definição essencial nem carrega um sentido de progresso – é uma invenção que implica relações sociais e de poder. Ampliando essa compreensão, a reforma faz parte do processo de regulação social, uma vez que mobiliza elementos presentes nas capacidades individuais, socialmente disciplinadas, que acabam se revelando desde a organização das instituições até a organização das percepções e experiências dos indivíduos – base de suas ações.

As análises do autor foram ampliadas em várias oportunidades, não só em estudos sobre reformas em países da Europa, África e América Latina como também em suas conferências no Brasil, nas quais o tema pôde ser debatido e confrontado de modo a permitir apreensões nas formas de produzir padrões sociais por meio de reformas escolares. Considero que meus estudos sobre reformas se produziram com essa analítica.

Formação do professor

Com base nas análises feitas até aqui, o professor é entendido como figura central para a reforma e, por isso, sua formação é mais um item a ser tratado. O autor atribui às questões da formação de professores e ao profissionalismo presentes nas reformas contemporâneas uma tendência ao monitoramento da prática docente e à alteração dos programas dos cursos de formação de professores nas universidades. De fato, trata-se de análise que busca apreender uma outra curiosa dimensão das relações de poder no âmbito da reforma que é o governo de professores, e isso acontece na medida em que:

[...] muitas das reformas do final do século XIX desenvolveram a burocracia em nome da profissionalização. As práticas padronizadas de recrutamento, as políticas de avaliação dos professores diminuíram as esferas da autonomia e da responsabilidade docente, como resultado de uma crescente racionalização da didática e da organização escolar. (POPKEWITZ, 1995, p. 41)

Com tal perspectiva histórica, compreende-se como a problemática construção da profissão, acompanhada de uma fragmentária aquisição de informação e de formação intelectual, fica obscurecida pelo discurso da valorização da profissionalidade. Um importante e preocupante exemplo, dado pelo autor para mostrar a burocratização do trabalho do professor como parte intrínseca também do currículo, é

sobre a evolução dos livros de leitura utilizados nos anos de 1920 comparados com aqueles utilizados nos anos de 1970. No primeiro caso,

[...] os manuais eram breves contendo artigos e bibliografias especializadas para uso de professores e davam ênfase ao ensino da leitura. Nos anos 70 as lições dos professores eram integralmente transcritas, com cerca de quatro páginas de detalhes diários, especificando o que dizer, como estar na sala de aula, como organizar uma aula e como avaliar os alunos. (POPKEWITZ, 1995, p. 41)

No grupo de pesquisa do qual participei – entre 2003 e 2007 – em torno da história do livro didático no Brasil, tratado em outra parte deste trabalho, pude perceber situação semelhante em relação à nossa realidade. Muitas dessas mudanças no perfil da formação de professores, analisadas historicamente pelo autor, mostram momentos e contextos semelhantes aos períodos de reformas na educação brasileira.

É o caso da problematização que elabora sobre as primeiras décadas do século XX quando as ciências pedagógicas procuram dar subsídios às reformas no sentido de adaptá-las ao momento histórico de imigração e de formação da nação, dando ênfase à educação moral e à socialização para o trabalho. Esse enfoque guarda muita semelhança com o período de reformas de ensino que tivemos nas décadas de 1920 e 1930 em vários estados brasileiros, marcado por disputas entre diferentes modos de pensar a educação e a escola e de governar condutas. Não, por acaso, trata-se de um autor que foi e tem sido importante em meus estudos.

Acompanhando a influência das reformas no conceito de formação de professores, Popkewitz aborda a psicologia cognitiva educacional como uma forma de regulação social que busca investigar como os professores pensam para, então, construir estratégias de supervisão e monitoramento do trabalho prático escolar. Acompanhar o comentário que segue nos dá a dimensão das Ciências da Educação no governo dos professores:

Não deixa de ser irônico, no entanto, que o desejo de produzir novos graus de liberdade e autonomia dos professores, graças às Ciências da Educação, tenha produzido historicamente efeitos contrários no que

diz respeito às suas responsabilidades. As novas tecnologias em desenvolvimento tendem a acentuar a regulação das vidas do professor, através de um processo de individualização que o sujeita a intermináveis supervisões feitas por si próprio e pelos outros [...] As Ciências de Educação [portanto] devem ser consideradas como parte integrante do processo de regulação social. (POPKEWITZ, 1995, p. 45)

Concluindo as reflexões que destaquei sobre formação de professores, quero ainda registrar a crítica ao pensamento salvacionista e redentor que informou a epistemologia social da reforma, como a fé numa racionalidade cujos princípios fizeram com que a educação escolar recebesse a incumbência de realizar tal projeto social. No entanto, o repensar crítico, diante dos vários conflitos sociais, vividos não só na prática escolar, mas em outras arenas institucionais, indica que por mais que nossos ideais queiram imprimir valores aparentemente transcendentais – como as noções de democracia, justiça e igualdade –, o currículo é uma prática socialmente construída e, portanto, permeável a encontros, desencontros, diferenças, choques, insatisfações, embate de forças e, principalmente, aos acasos.

O currículo

O conceito de currículo apresentado por Popkewitz remete à organização do conhecimento escolar como forma de regulação social, o que significa que o currículo tem efeitos sociais e subjetivos. Ou seja, um conhecimento que organiza as percepções (pensar), as formas de responder ao mundo (agir) e as concepções do eu (sentir).

Ao discutir o tema do currículo em um de seus artigos (POPKEWITZ, 1994), começa por problematizar questões atuais da educação, sendo uma delas a *reforma* escolar, já discutidas aqui. Problematisa conceitos que no universo do discurso e das práticas escolares são considerados como categorias naturais e descritivas da

escolarização e sobre as quais é preciso, portanto, perguntarmos por quê, como e quando se instauraram e se tornaram comuns. Desse modo, ajuda-nos a pensar sobre conceitos de escola, educação, professor, aluno, avaliação, enfim conceitos que envolvem o currículo, indagando sobre sua construção na história. Contextualizar essas denominações significa colocá-las no campo das lutas para ordenar e definir os objetos do mundo, pois, como vimos, essas definições formam discursos, linguagens que explicam as coisas, narram os acontecimentos, dando a eles significados. Nesse caso, cabe esclarecer o conceito de linguagem aqui usado:

A linguagem, entretanto, não se refere apenas a palavras e afirmações. As regras e padrões pelos quais a fala é construída são produzidas em instituições sociais, enquanto as práticas sociais moldam e modelam aquilo que é considerado verdadeiro e falso. Nos sistemas de linguagem estão embutidos valores, prioridades e disposições que são elementos ativos na construção do mundo. (POPKEWITZ, 1994, p. 195)

A discussão de currículo aqui posta remete ao surgimento da escola de massas que foi uma invenção do século XIX. Assim várias mudanças se conjugaram – no ensino da sala de aula, na criação de instituições para formar professores, na emergência da universidade moderna, no surgimento das Ciências Sociais e da disciplina Psicologia –, situando-se a escolarização no âmbito dessas múltiplas arenas. A complexidade dessa conjunção de fatores no aparecimento da escolarização nos dá uma dimensão do processo de construção de regras para a prática escolar, como e por que essas regras mudam ao longo do tempo.

Por outro lado, as “teorias” de currículo – parte de projetos de reforma educacional da virada do século XIX para o XX – são sistemas de ciências e tecnologias que governam a forma das crianças de “se” compreenderem (quem elas “são” e o que “são” na sociedade): seria o “governo do eu”. Tratava-se, então, de buscar como construir esse “novo” indivíduo por meio da educação escolar. Um indivíduo que pudesse se autorregular. Temos então a noção de *governamentalidade*, já mencionada, que corresponde a múltiplas práticas de intervenção e reformas estatais

que a partir do século XIX são configuradas por regulação de comportamentos. Para a *governamentalidade*, ou arte de governar, tornou-se crucial estabelecer procedimentos, cálculos, análises que definissem os indivíduos como populações; tratava-se do que Foucault chamou de biopolítica. Importantes na construção das práticas da arte de governar foram as Ciências Sociais: tanto em relação a conceitos morais e políticos (re)classificados como científicos; como nas práticas de pesquisa, definindo problemas, criando conceitos e teorias; como ainda pela invenção da estatística por meio da qual se construíram agrupamentos e interesses sociais:

O raciocínio populacional como pensamento social produziu novas formas de individualidade, uma individualidade na qual a pessoa é definida normativamente em relação a agregados estatísticos que atribuíam à pessoa um ‘crescimento’ ou ‘desenvolvimento’ a ser monitorado e supervisionado. (POPKEWITZ, 1994, p. 189)

Quanto à noção de regulação, é relevante perceber que, conforme o autor, não se trata de atribuir valor moral à regulação criada pelo currículo, já que todas as situações sociais criam restrições à individualidade. Contudo, trata-se de entender que a regulação criada pelo currículo merece uma análise específica e em dois níveis.

Primeiro, sobre o que deve ser conhecido: ao estabelecer uma seleção, o currículo molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática. Não há neutralidade, portanto, nas informações selecionadas pelo currículo, já que são os instrumentos a partir dos quais se definirão os problemas.

Segundo, sobre as regras e os padrões que guiam os indivíduos ao produzirem seu conhecimento em relação ao mundo: oferecem parâmetros de como conhecer (a forma de perguntar, pesquisar, organizar e compreender como são o seu mundo e o seu “eu”). Enfim, essas regras e esses padrões são produtores de *tecnologias sociais* que legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação, autorreflexão. Outros exemplos de *tecnologias sociais* são a organização do ensino por meio do planejamento, seguindo uma hierarquia de objetivos; e a administração de

testes de rendimento para avaliação do sucesso/fracasso escolar, hoje expandido no mundo ocidental.

Se por um lado o autor aponta a escola e o currículo como dispositivos de regulação social, por outro, traz reflexões que apontam outros significados no sentido de abrir novas condições de possibilidades. Nesse caso, podemos pensar que, como o ‘sujeito’ é uma construção histórica e o currículo é constituído por contingências históricas, é possível pensarmos e fazermos o currículo de outra forma, já que a “estratégia de historicizar o sujeito é uma estratégia de reintroduzir a humanidade nos projetos sociais ao tornar visíveis e confrontáveis os sistemas governantes de ordem, apropriação e exclusão” (POPKEWITZ, 1994, p. 207).

As várias questões aqui suscitadas a partir dos estudos de Popkewitz tiveram o sentido de problematizar as reformas na educação, bem como argumentar sobre sua invenção como instrumento político de governamentalidade em vários e diferentes momentos da história. Nessa direção, busquei também explorar possibilidades de compreensão dos conceitos de currículo e de formação de professores como problema histórico e atravessado pelas várias artimanhas presentes na produção de padrões de verdade na arena educacional.

**PARTE II – INVENTAR, LEGISLAR, REFORMAR PARA A
GOVERNAMENTALIDADE**

1. UM MANIFESTO PARA A AUTODISCIPLINA OU CONSTRUINDO A GOVERNAMENTALIDADE

O poder político não é ausente do saber, ele é tramado com o saber.

Michel Foucault (1996)

Neste texto, tento mostrar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932* como um discurso para a autodisciplina, questão desdobrada de minha pesquisa sobre o movimento da Escola Nova. Para isso, primeiramente retomo a discussão sobre as lutas e disputas que o produziram, já que cheguei ao *Manifesto* percorrendo os anos 1920 e tentando compreender quais interesses estavam em jogo nessa década marcadamente reformista.

Essas lutas e disputas foram situadas nas reformas de ensino da década de 1920 cujos responsáveis – Sampaio Dória, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo – assinaram o *Manifesto de 1932*, sendo que o último teria sido seu autor. Uma análise mais detalhada mostrou que as revistas de educação, publicadas de 1930 a 1932 pela *Diretoria da Instrução Pública de São Paulo*, foram exemplos de dispositivos utilizados para reformar/administrar o ensino nas escolas paulistas e pôr em evidência (e em funcionamento) a reforma. Para tanto, as revistas veiculavam: discursos e entrevistas que fundamentavam as novas medidas; utilização de dados estatísticos para justificá-las; instalação de bibliotecas pedagógicas, reunindo títulos, autores e temas que anunciavam o projeto de educação e de escola pretendido, dando-lhe legitimidade; a criação de funções pedagógicas hierarquizadas de apoio ao professor; reformulação e uniformização de programas de ensino ancorados em teorias pedagógicas consideradas e projetadas como modernas; reorganização e racionalização dos espaços escolares; normatização de horários e regras disciplinares etc.

Assim, ao acompanhar os desdobramentos de tais medidas no contexto de São Paulo e de outros estados, foi possível apreender que esse conjunto de ações marcava território, ganhava espaço, reunia força e poder, chegando à publicação do *Manifesto*, documento que congregou vários intelectuais da cena brasileira e se projetou para a nação. É importante acrescentar que no ano seguinte vem a público, pelo Departamento de Educação do Estado de São Paulo, o *Código de Educação* de 1933, exemplo dos mais emblemáticos do detalhamento e da previsibilidade a que chegaram os discursos constitutivos das práticas pedagógicas do período. Ao longo de 992 artigos, concentra e autoriza uma série de intervenções, medidas, leis, experimentos, poderes, estratégias, técnicas que vinham sendo testadas e conflituosamente constituídas desde o início do século XX em diferentes instâncias.

Por outro lado, o movimento de constituição de um sistema escolar ocorria em outros estados (Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Ceará e Pernambuco). Essa concomitância deixa algumas indagações: que fatores sociais e políticos mobilizaram essas reformas? Por que a década de 1920 viveu reformas de ensino de modo simultâneo? Quais mudanças essas reformas propunham e o que traziam em comum?

Assim, buscando entender o sentido do ideário reformista desse período, que possibilitou o *Manifesto*, problematizei o fato de que em diferentes pontos do país plantava-se a preocupação tanto em normatizar e racionalizar práticas pedagógicas como em criar e/ou remodelar formas de administrar um sistema de ensino. As reformas se apoiavam em recenseamentos e inquéritos¹ para fundamentar a necessidade de um sistema único de ensino capaz de atrair e manter o maior número possível de alunos a *um modelo* de escola. É o caso da *Reforma de 1920* em São Paulo que, ao instituir a obrigatoriedade escolar, após longo recenseamento que apontava alto número de crianças fora da escola, remodela metodologias de ensino e programas escolares, cria novas funções pedagógicas, normatiza procedimentos de controle etc. Essa reforma, ao mesmo tempo em que cria vários dispositivos de inovação, constrói formas

¹ A prática do inquérito como forma de poder-saber na história é discutida em **A verdade e as formas jurídicas** de Michel Foucault, publicado pela primeira vez em 1974 (FOUCAULT, 1996).

de regulação social que negam experiências e saberes dos indivíduos que atuam na escola. É possível perceber a *Reforma de 1920* em São Paulo como, provavelmente, a primeira reforma pedagógica que tenta imprimir um caráter regulatório ao ensino, não somente pela obrigatoriedade de frequência a uma escola, mas porque esta viria articulada a outras medidas como a *inspeção escolar*, tanto em relação aos alunos como aos professores.

No caso dos alunos, a inspeção ocorria em relação ao controle de frequência e horário. O horário escolar não tinha ainda uniformidade, portanto, a frequência a um horário previamente fixado era hábito a ser adquirido pelas crianças e suas famílias, questão vista pelos renovadores e políticos como necessário a toda sociedade. No caso dos professores, a inspeção se dava em relação a idoneidade, assiduidade e eficiência. É importante compreender o sentido de certos termos no contexto do período examinado. O termo “eficiência” é recorrente nos discursos entre intelectuais, empresários e políticos da época e está ancorado nos princípios da lógica fabril e da racionalização das práticas sociais daí decorrentes. Em se tratando de professores, a “eficiência” estaria diretamente proporcional à sua adesão a novos métodos, programas, regras disciplinares e horários, ideias que então circulavam como representantes do “escolanovismo”.

A *Reforma em 1922* no Ceará, realizada por Lourenço Filho², instituiu várias medidas que retomavam a reforma paulista de 1920 com as devidas adaptações às especificidades locais: estratégias de formação da nacionalidade pela *instrução cívica*; criação de órgãos fiscalizadores e de *inspeção* escolar; aplicação do recenseamento tanto como instrumento para o controle de matrícula e frequência, como de justificativa para a criação de um modelo único de escola. No entanto, o ponto de destaque dessa reforma refere-se à criação de uma estrutura administrativa escolar que implicou ampla rede de normatizações, abrangendo desde a definição do órgão central regulador do

² Lourenço Filho, um dos renovadores paulistas, é convidado pelo governo do Ceará para reformar o ensino daquele estado. Lembrar que, posteriormente, em 1931, Lourenço Filho realizou a Reforma de São Paulo, além de ter sido um dos signatários do *Manifesto de 1932*.

sistema de ensino, até as mais minuciosas atividades de escrituração escolar. Podemos dizer que foi montado no Ceará um sistema de ensino que teria funcionado como referência para o processo de escolarização que então se estruturava em quase todos os estados, embora a saída de Lourenço Filho tenha reduzido o impacto local de tais medidas. Outro ponto que merece destaque foi a reorganização da Escola Normal, dentro do qual foram criados o Museu Pedagógico, os Gabinetes de Psicologia e a Pedagogia Experimental e a Biblioteca Pedagógica, iniciativas que serão, posteriormente, aplicadas e redimensionadas para o contexto de São Paulo.

A *Reforma em 1927* no Distrito Federal, realizada por Fernando de Azevedo, é também iniciada por um grande e polêmico censo escolar que, como nas demais reformas, foi usado para reorganizar as práticas pedagógicas, vistas por muitos intelectuais e planejadores sociais como parte fundamental de uma reforma maior então em curso. Historicizar a prática do censo nos anos 1920 permite percebê-la para além do aparecimento de novas técnicas para melhorias sociais – é possível entendê-la, também, como uma política para ordenar e regular práticas sociais da população. Inaugurava-se, no nosso contexto educacional, o que Foucault chamou de biopolítica (ou o biopoder), quer dizer, tratava-se de administrar não mais cada indivíduo, mas o coletivo e, para isso, seria preciso incluir os indivíduos na instituição para sua normalização, para o controle da existência.

Ainda sobre a *Reforma de 1927*, para entender melhor como o ideário reformista se legitima, vale a pena destacar dois registros de Fernando de Azevedo: a publicação *A reforma no Distrito Federal - discursos e entrevistas*, em 1929, na qual é anunciada a *grande obra*; e o *Inquérito da instrução pública de São Paulo*, em 1926, (AZEVEDO, 1960) no qual o autor revela preocupação com a necessidade de estabelecer normas e diretrizes para as práticas educativas e reuni-las sob uma administração *eficiente*. Esse tom pode ser captado, por exemplo, na avaliação feita sobre a situação do ensino, tanto em relação a “desordem das edificações e instalações escolares” como a “desordem na organização técnica do ensino rudimentar e confusa” (AZEVEDO, 1929, p. 29). A partir daí, Fernando de Azevedo projetou-se num plano

mais amplo sobre questões educacionais, uma vez que ao realizar o “diagnóstico” sobre a educação pública paulista, lançou um projeto de reforma da educação em âmbito nacional.

Isso porque o *Inquérito* foi conduzido de modo a construir, *mediante respostas de diferentes representantes do pensamento educacional, não só um diagnóstico a pedido do jornal “O Estado de São Paulo”, mas principalmente uma justificativa para a necessidade de novas formas de administrar a educação. O Inquérito foi publicado, em etapas, em 1926 e como livro em 1937, sob o título Educação na encruzilhada: problemas e discussões* pela Cia. Editora Nacional. Após o discurso construído pelo *Inquérito*, Fernando de Azevedo é convidado para a Direção da Instrução Pública do Distrito Federal.

O objetivo da breve referência a esses três momentos foi refletir sobre a constituição histórica do *Manifesto*, uma vez que preocupações sociais presentes em cada reforma se somam num desenho, nem sempre lógico, mostrando retomadas de estratégias que se realimentam numa arena de embates pela disputa de um modelo de escola. As estratégias de constituição desse modelo foram de várias ordens: a obrigatoriedade escolar – busca da garantia de frequência a um tipo de escola; a reorganização administrativa – tentativa de controle e sustentação do sistema escolar pretendido; a criação de funções pedagógicas – invenção de novas formas de regulação social; e o registro da memória da *reforma* – construção de uma narrativa para sua visibilidade e legitimidade.

Nesse sentido, diria que o *Manifesto* não só ampliou a política reformista, mas lhe deu a legitimidade nacional necessária. É como se o *Manifesto* fosse o “certificado de garantia” das reformas: apontava necessidade, vantagens, qualidades e principalmente adequação aos novos tempos; e tinham como sustentação os discursos das reformas que já estavam em curso. Assim, ao circular em âmbito nacional, o *Manifesto* faz expandir as ideias defendidas nas reformas. É, portanto, no conjunto de várias operações, que pouco a pouco se instaura no cenário da educação um regime de

verdade, talvez menos por trazer novas ideias pedagógicas e mais por trazer formas de administrar as relações pedagógicas.

A esse conjunto de operações, o *Manifesto de 32* acrescentou um simbolismo de ideal nacional registrado por grande parte da história da educação brasileira como um paradigma a ser recuperado. Examinando detalhes do documento, pude perceber que não se tratava de um discurso isolado e construído por um grupo de heróis resistentes à educação tradicional. Ao contrário, tratava-se, de fato, de reforma educacional que propunha mudanças de hábitos e costumes e que viam na institucionalização do sistema escolar um solo fecundo para inserção de ampla escala de normatizações.

Assim, o discurso do *Manifesto* pode indicar o modo como os renovadores construía um modelo de educação. No texto introdutório, por exemplo, foram localizado dizeres que apontam que a indisciplina *social e mental*, manifestação “da crise tremenda que atravessa a civilização” (AZEVEDO, 1932, p. 9), tenderia aqui a agravar-se:

Ora, num povo ainda em formação como o nosso, sem lastro de tradições e de cultura, e constituído de grupos sociais, móveis e dispersos, sem coesão e sem vida coletiva, a ‘indisciplina social e mental’, que caracteriza a nossa época, tinha a agravar-se sob a pressão dessas condições particulares. (Idem, p. 13)

As *condições particulares* a que se refere o *Manifesto* era a ausência do sentimento pátrio que continuava sendo um problema social e político. Além disso, ao julgar a gravidade da *indisciplina social e mental*, sugeria o seu contrário, ou seja, a necessidade da disciplina social e mental. Para os renovadores, parecia que tal objetivo seria atingido por uma escola *reformada*, com professores *reformado*, enfim, por um modelo pedagógico adequado. Clamava-se por – e ao mesmo tempo construía-se – uma definição nítida do papel da escola na sociedade para enfrentar influências sociais externas:

Mas, essa consciência largamente compreensiva da multiplicidade dos fatores sociais que intervêm no desenvolvimento da criança, ‘socializando-a progressivamente’, [...] cria a consciência da necessidade de se alargar continuamente o campo da escola (das influências diretas ou mediatas), para contrabalançar as que se exercem fora de toda a intervenção consciente dos órgãos especiais de educação. (AZEVEDO, 1932, p. 27)

O discurso associa tais propostas e concepções às reformas que o antecederam e aos seus correspondentes dispositivos, na medida em que reconstrói e reforça o papel daquelas reformas, dando-lhes agora maior visibilidade, já que o *Manifesto* circulou nacionalmente. O seguinte destaque é exemplar de como a construção da história foi arquitetada:

[...] um grupo de educadores, nestes últimos doze anos [pretendeu] transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares [...] multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares [...], pondo em circulação novas ideias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. (idem, p. 37)

A construção do texto/discurso do *Manifesto* recorreu aos feitos dos renovadores, atribuindo-lhes “inegável valor” na medida em que os dispositivos por eles criados (as associações, o uso dos periódicos, o cinema educativo, os testes pedagógicos, os programas escolares, enfim, as várias “iniciativas escolares [...], pondo em circulação novas ideias”) aparecem como necessidade social, por isso sua potencialização é apontada como necessária.

No item *Diretrizes que se esclarecem*, o *Manifesto* “esclarece” o papel e a necessidade de direcionar a efervescência intelectual gerada no professorado, a partir do *movimento renovador* que, incutido do gosto pela crítica e pelo debate, precisava ser conduzido por caminhos definidos:

A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, através de um labirinto de ideias vagas, fora de seu alcance, e certamente acima de sua experiência; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam

muitos que possuem as ideias claras, o que lhes tira o desejo de adquiri-las[...]. Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-los a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades [...]. (idem, p. 38, grifo meu)

Sobre o discurso acima, dois pontos merecem comentários. Um deles é seu propósito explícito de definir as diretrizes. Com isso, fabricava-se a necessidade de *imprimir uma direção* sobre um movimento que poderia fugir ao controle, tomando diferentes e múltiplos rumos, o que, segundo o documento, não seria desejável. Outro ponto que destaco refere-se à urgência, imprimida pelos autores do texto, em organizar nacionalmente as propostas de educação que defendiam e em dar legitimidade aos projetos que até então estavam circunscritos aos estados. Esses dois pontos expressam claramente que as formas de apropriação, pelos professores, de novos debates e ideias, geravam inquietação por parte dos administradores sociais e, por isso, precisariam ser controladas por meio da padronização de projetos, estendendo-os da forma mais abrangente possível. Articulava-se a formulação de uma política educacional para a nação cujos autores se uniam ora em reformas, ora em eventos locais e nacionais, ora em enunciados científicos, ora em documentos que se transformavam em manifestos etc. Enfim, um conjunto heterogêneo formado por funções que participavam de uma espécie de jogo com a finalidade de responder a uma suposta urgência. Trata-se, como diz Foucault (1986, p. 246), de um dos aspectos do dispositivo, que tem uma função estratégica de dominação. No caso do *Manifesto*, essa função aparece, por exemplo, no seguinte trecho:

[...] o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação. (AZEVEDO, 1932, p. 39)

Tal função aparece também na preocupação apresentada desde o início do texto do *Manifesto*, quando afirma que os fins da educação deveriam ser definidos em função das mudanças econômicas e sociais. Assim, criticando a “educação tradicional”

como verbalista e dirigida a uma classe social economicamente privilegiada, o *Manifesto* utiliza o argumento de que a educação deve “assumir um ‘caráter biológico’ [...] reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (AZEVEDO, 1932, p. 42). A propósito, o conceito de “educação tradicional” criado e reforçado pelos chamados *renovadores* é mais um dado que ajuda a entender o modo como foi se construindo o perfil “inovador” do movimento escolanovista. O fato é que o “movimento renovador” assim se intitulou, e como tal se consagrou, pela incorporação de vários saberes que circulavam interna e externamente. Ao utilizar enunciados científicos provenientes desses saberes em suas propostas políticas de educação, os autores do *Manifesto* o fazem apresentando as práticas e os projetos correntes como “tradicionais”.

Partindo da ideia da *aptidão natural* latente nos indivíduos, o documento afirma que a *educação nova* prepararia a “hierarquia democrática” por meio da “hierarquia das capacidades”. Ou seja, todos teriam as mesmas oportunidades, diferenciando-se pelas capacidades, que precisariam ser desenvolvidas. Caberia então aos espaços escolares *renovados* potencializar as *aptidões* naturais intrínsecas a cada um e direcioná-las segundo as novas necessidades do mundo moderno. A *escola tradicional*, baseada nos “interesses de classe” e na disciplina exterior, deveria ser substituída pela *escola nova*, pedagogia pela qual a aquisição da disciplina interior (*autodisciplina*) seria obtida pela organização do ambiente pedagógico de modo a estimular o desenvolvimento das *aptidões*. Para isso, os espaços escolares deveriam ser *racionalmente* organizados de modo a alcançar o máximo de eficiência nos seus resultados: autodisciplina, autocontrole, desenvolvimento das aptidões direcionadas às *novas necessidades do mundo moderno*. A escola pretendida seria, então, uma agência de fabricar subjetividades. Na leitura dos documentos que construíram o discurso da *escola nova*, foi inevitável retomar a análise de Foucault (1990), para quem os indivíduos se tornam sujeitos por meio de “tecnologias de poder” que determinam a conduta dos indivíduos e está associada às “tecnologias do eu”:

Tecnologias do eu que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos a fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (p. 48)

São técnicas que internalizam a disciplina, individualizando (trabalhando com as aptidões de cada um separadamente) e normalizando (quando as regras disciplinares se transformam em normas a serem seguidas por todos).

O *Manifesto* e a biopolítica

Se quisermos tomar o *Manifesto* em suas linhas gerais, vamos encontrar grandes temas que podem suscitar questões bastante emblemáticas para pensarmos a noção de biopolítica. Uma delas pode ser apreendida pelo discurso da *função essencialmente pública* da educação: função social a ser realizada pelo Estado “com a cooperação de todas as instituições sociais” (AZEVEDO, 1932, p. 45). A perspectiva social explicitada em muitas das justificativas de intervenção operadas pelos *renovadores*, qual seja, a necessidade de reforma moral e social por meio da educação, permite perceber que só ao Estado caberia tarefa com tais dimensões. É a afirmação, fundamentada em textos científicos que então se produziam, da necessidade de administrar as massas urbanas.

Outro marco dessa tendência da biopolítica presente no discurso do *Manifesto* é o sentido dado à modernização da educação. Examinando a proposta de reorganização escolar dos *renovadores* sob vários ângulos, foi possível apreender modernizações técnico-pedagógicas cujo sentido estaria na preparação e adaptação do indivíduo ao novo modelo social, por meio de formas modernas e cientificamente previsíveis de aprender.

Ao contrário de algumas interpretações, não se tratava de um questionamento ao modelo pedagógico “tradicional”, marca, aliás, criada pelos próprios renovadores. A “inovação” estaria, sim, na introdução da ciência e da técnica no trabalho pedagógico e no aprendizado escolar de modo a fundamentar e legitimar intervenções e decisões políticas. Seguem alguns exemplos tirados de partes do texto produzido pelo *Manifesto* para melhor compreensão da estratégia discursiva formulada:

1. *A função educacional* (idem, p.51)– afirma que o princípio unificador na educação deveria basear-se na seleção dos alunos pelas suas *aptidões naturais*. Ou seja, todas as escolas oficiais garantiriam o desenvolvimento pleno dessas *aptidões*. Lembramos que as revistas de educação publicadas em São Paulo, forte veículo de legitimação das reformas, traziam várias sugestões de testes para seleção de classes já com esse objetivo.
2. *O conceito e os fundamentos da educação nova*,(idem, 55) tema no qual é explicitado o conceito funcional da educação, afirma que deveria haver uma adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do aluno, tendo em vista sua melhor inserção na ordem social. Para isso, os suportes da biologia e da psicologia davam aos *renovadores* os fundamentos para defender um ensino que buscasse maiores e melhores condições de conhecer os sujeitos da aprendizagem e prever suas reações.

Nesse sentido, retomamos dois autores defensores do ideário escolanovista. Kilpatrick (1964), que dizia que “[...] cada vez mais, a autoridade externa, como em tudo o mais vai cedendo espaço à autoridade interna” (p. 57); e Dewey (1940), que registrou:

Sabemos que sem essa compreensão da individualidade do aluno, só por acidente conseguirá o mestre que as matérias de estudo e os métodos de instrução se integrem no aluno de modo a efetivamente dirigir-lhe o desenvolvimento da mente e do caráter. (p.61)

Ambos sugerem que a educação precisaria subordinar os processos mentais às chamadas *necessidades sociais* e, nesse sentido, indicam a autodisciplina como a forma mais efetiva de dirigir o *desenvolvimento da mente e do caráter*.

3. *O papel da escola na vida e sua função social* – aqui o documento expõe qual deveria ser o papel da escola naquele momento. Analisando a forte influência “da pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades” (Manifesto, 1932, p. 69), ou seja, das diversidades culturais que se manifestavam nos diferentes modos de convivência social, o texto aponta a necessidade de reorganização da estrutura escolar para superar suas limitações diante de tal fato. Para isso, defendia a incorporação, pelos sistemas escolares, das instituições *periescolares*, estendendo o *projeto transformador* da escola para além de seus muros, atingindo, assim, as famílias, alvo tão importante para os *renovadores*.

Sobre essa questão, afirma-se que, além de *concentrar a ofensiva educacional* sobre a família e outros núcleos sociais, a escola deveria, também, utilizar recursos “como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio [que] em face das condições geográficas e da extensão territorial assumem uma importância capital” (Manifesto, 1932, p. 70). Em seguida, outro fragmento aponta o objetivo de reforma cultural do *Manifesto*: a *pluralidade e diversidade* cultural, então presentes na sociedade e evidenciado *nos diferentes modos de convivência social*, deveriam ser tratados pela escola.

Em seus últimos parágrafos e confirmando o tom de “manifesto” dado ao título, encontramos discurso redentor que atribui ao grupo signatário do documento *uma missão a cumprir*:

[...] insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de

reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova.
(p. 72)

Os pontos defendidos pelo *Manifesto* reuniram e reafirmaram de forma sistematizada as mudanças introduzidas pelas reformas dos anos 1920. Ao atribuir-se a *missão* de reconstruir o Brasil por meio da renovação da educação, o *Manifesto* projeta seus autores como arautos de tal tarefa. Seu discurso carrega também o sentido de aglutinador de anseios, experiências, desejos e movimentos que, sem uma direção única, localizados e circunscritos a pequenos grupos, gestavam diferentes projetos de escola. Assim, ao construir e transmitir um discurso único e preponderante, o *Manifesto* obscurece diferenças e possibilidades, projetando-se como iniciativa “*pioneira*”, denominação, se quisermos, bastante reveladora dessa suposição.

Outra questão que destaco na análise do *Manifesto* é que muitos autores consideram otimismo exagerado dos *renovadores* o fato de depositarem na educação grandes poderes de transformação social. Caminhando em outra direção, diria que – acompanhando as várias intervenções administrativas e pedagógicas efetuadas nos espaços escolares, junto com o material pedagógico veiculado durante a década de 1920 e início de 1930 pelos autores daquela tendência, coroados pelos registros deixados sobre esses feitos pelos próprios autores – foi possível pensar sobre o lugar da construção do ideário de escola naquele momento e como isso chegou até nós. Que verdades foram produzidas sobre educação escolar, aluno, professor, ensino etc.?

(Re)significada como instrumento de reforma moral da sociedade, a escola torna-se importante espaço de experimentos e estudos, na qual novas teorias são testadas na busca das formas mais eficientes de aquisição dos desejáveis e pretendidos comportamentos e hábitos. Nesse sentido, diria que os espaços escolares foram redescobertos como potenciais *modernizadores* da sociedade, de modo que, ao traçarem e defenderem uma política educacional para o país, os *renovadores* demonstraram sintonia e envolvimento com certos interesses sociais e entenderam que a pretendida *racionalização* das práticas sociais passaria pela reorganização das práticas escolares.

Finalizando, destaco a proposta de autodisciplina contida no *Manifesto* como uma estratégia de “autogoverno”, formulação desenvolvida por Michel Foucault e trabalhada por alguns autores nele inspirados³: uma forma elaborada de controle, sem necessidade de coerção. Nesse caso, os suportes da Biologia e da Psicologia trouxeram os fundamentos para conhecer os sujeitos da aprendizagem, prever suas reações e propor métodos para desenvolver a autodisciplina.

A legitimidade do *Manifesto de 32* havia se construído, assim, por meio de discursos que circulavam de reforma em reforma, surgindo como parte de um planejamento estatal para a educação. A preocupação com a autodisciplina aparece em vários momentos e, nesse aspecto, as revistas de educação cumprem o papel de normalizar o ensino ao criar e transmitir um regime de verdade sobre educação. Ou seja, a criança poderia ser “corrigida” segundo padrões cientificamente abalizados pelas mais recentes teorias da época.

Aqui vale lembrar, uma vez mais, o pensamento de Foucault (1984) sobre a disciplina:

[...] ela [a disciplina] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita [...]. [...]a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (p. 127)

O *Manifesto* pode ser compreendido como um discurso que reuniu as ideias dos *renovadores* da educação – que assim se autodenominaram ao inscrever sua memória na história da educação – que, embora não formassem um grupo homogêneo em relação a vários aspectos, uniram-se em torno de um projeto de modernização da educação. Assim se construiu um “regime de verdade” em relação à aprendizagem e às

³ Ver autores como Michael Peters (1994), Jorge Larrosa (1994), James Marshall (1994), Alfredo Veiga Neto (2002, 2000), Nicolas Rose (1998)

estratégias de reformar a educação para uma nova ordem social, cujos interesses em torno da modernização da produção estavam em evidente ascensão.

Desse modo, instala-se a necessidade de “reformatar” os professores, tendo em vista o “homem novo”. A veemência do discurso, sua reiteração e legitimação fizeram do *Manifesto* uma vitória dos renovadores, pelo menos no que dizia respeito aos seus princípios de padronização e sujeição dos indivíduos pela educação. Sujeição, como tentei mostrar, não pela coerção, mas pelo autogoverno, cujos efeitos são tão invisíveis quanto eficientes.

2. REFORMANDO O ENSINO: O AUTORITARISMO DA DÉCADA DE 1930 NA EDUCAÇÃO PAULISTA

O historiador não deve temer as mesquinhas, pois foi de mesquinha em mesquinha, de pequena em pequena coisa que finalmente as grandes coisas se formaram. À solenidade de origem é necessário opor, em bom método histórico, a pequenez meticulosa e inconfessável dessas fabricações, dessas invenções.

Michel Foucault (1996a)

O objetivo deste texto é discutir o papel das revistas de educação, publicadas pela Diretoria da Instrução Pública de São Paulo de 1930 a 1933, na construção de uma educação centralizadora e exemplar na organização de um sistema de ensino autoritário. Situando a escola como instituição historicamente produzida, procuro problematizá-la a partir do estudo dessas revistas que então circulavam entre professores do estado de São Paulo, tomando-as como prática discursiva de construção e legitimação da reforma do ensino do qual era parte. Ao mesmo tempo, procuro destacá-las como um dos dispositivos para governar professores.

As práticas discursivas que vinham sendo produzidas por administradores e intelectuais da educação paulista – que no período em foco, eram (auto)denominados *escolanovistas* – tinham nas revistas um dos espaços de fabricação da legitimidade institucional de seu projeto educacional. Isto é, ao construir/veicular subsídios para as reformas, as revistas se materializavam como suporte institucional criador de verdades na medida em que desqualificavam outros modos de educar e organizar a escola a partir da divulgação de teorias e práticas pedagógicas que se sobrepunham às práticas existentes – diferenciadas, divergentes, desconhecidas e não unificadas – dos espaços

escolares. É quando as experiências de escolas e professores passam então a ser recenseadas, mensuradas, rastreadas por especialistas e instituições técnicas/científicas. O modo como estudei as revistas permitiu apreendê-las como canais produtores de uma concepção de educação na medida em que atingia professores em sua prática cotidiana, criando um regime de verdade sobre como a educação poderia tornar as crianças autorreguladas.

Junto com outros canais – inspeção escolar, normas e regras para as atividades pedagógicas, reforma administrativa geradora de novas funções na hierarquia escolar etc. – a revista pode ser entendida, também, como um canal de produção e legitimação de determinadas formas de pensar e fazer educação. Interrogando sobre a remodelação dos espaços e das práticas escolares e suas ressonâncias nos hábitos e comportamentos do cotidiano social, pude perceber as revistas como práticas discursivas, na medida em que funcionavam como veículo material de fabricação de um sistema educacional e de produção de formas de ver/sentir o mundo, agir sobre ele e ensinar.

Comentarei aspectos do ensino paulista usando como referência uma leitura de parte desses periódicos voltados ao professor. O discurso construído por tais periódicos abriu possibilidades tanto de localizar continuidades, rupturas e reelaborações em relação a modos de educar e projetos educacionais daquele momento, como de perceber conexões com uma política social iniciada pelo governo autoritário de Vargas, cuja tônica era a centralização e o controle das práticas sociais. É possível dizer que o exercício de leitura desse material permitiu visualizar certos níveis de reelaboração dos projetos pedagógicos em disputa nos anos de 1920 e que, favorecidos pela centralização política ocorrida a partir de 1930, produzem um *sistema* de educação com regulamentação específica (seriação, programas, horário, formação de professores etc.). O presente texto está concentrado, portanto, na análise dessas revistas de educação que nos pareceram expressivos materiais na arquitetura da “realidade educacional” da época. Foram tomadas para essa discussão as revistas editadas a partir de outubro de 1930 pela Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo. A Diretoria

em questão já publicava sistematicamente a revista *Educação* desde 1927. A partir de 1930, sob a direção de Lourenço Filho, a revista passa a intitular-se *Escola Nova*.

A problematização das revistas de educação indicou ter havido certa continuação de projetos pedagógicos que vinham pontualmente se manifestando desde os anos 1920, esquadrinhando os espaços de educação e fabricando outras formas para seu funcionamento. Com isso, não estou inferindo um sentido evolutivo para analisar o processo de institucionalização do sistema de educação paulista, mas, sim, localizando tanto continuidades como rupturas de padrões de regulamentação social no cenário de reformas educacionais. Dizendo de outro modo, aqueles projetos pedagógicos que já vinham imprimindo um modo de administrar as práticas educacionais tenderam, após 1930, a readaptar-se, a reestruturar-se, a recriar, enfim, novas relações com os níveis do poder autoritário que então se constituíam, adquirindo, nesse movimento, outras configurações.

As revistas foram escolhidas como fonte principal porque propiciaram material que pôde ser analisado junto à reestruturação política nacionalizante e centralizadora incorporada pela administração do governo Getúlio Vargas, dentro do qual a educação desempenhava papel privilegiado, especialmente no que se refere à construção de uma mentalidade nacional. As pretensões racionalizadoras do fazer social que já vinham, desde o início do século XX, aparecendo não só nos discursos e práticas do campo educacional, mas também naqueles produzidos por variadas instâncias de poder (industriais e técnicos que redefiniam formas de organização do trabalho; higienistas e médicos que buscavam novos ângulos de abordagem da higiene, da saúde e das relações familiares; engenheiros que reordenavam os espaços urbanos) – são anexadas, ampliadas e reelaboradas por atos políticos centralizados, empreendidos nos inícios dos anos 1930. Estudada por esse ângulo, a revista pode ser abordada como produto histórico de práticas e discursos que se cruzaram com referenciais comuns de outras áreas sociais. Por isso, o material discursivo da revista se destacou como fonte reveladora da construção do regime de verdade para a área educacional em comunhão com um projeto político nacional de controle das populações.

As marcas deixadas pelos discursos veiculados pela revista podem ser apreendidas como *dispositivo para governar* professores, pois além de serem dirigidas aos professores – seu principal leitor e artífice de modos de ensinar –, traziam farto material sobre o modo como o ensino estava sendo pensado e (re)organizado tanto pelas áreas legitimadas pela ciência (psicologia e biologia enfeixadas pela pedagogia) como pelos administradores da educação.

A respeito desse material, pode-se destacar: propostas de métodos e de conteúdos; divulgação de novos suportes pedagógicos; orientação ao professor sobre avaliação; programas de ensino, higiene e saúde; construções teórico-científicas sobre renovação do ensino; apropriações de teorias sobre psicologia da educação; traduções de artigos de representantes do pensamento escolanovista; notícias sobre experiências pedagógicas “bem-sucedidas” de outros estados e do exterior; reprodução de artigos e entrevistas publicadas pela imprensa etc.

Ao interrogar os textos, os artigos, as pesquisas e as reportagens publicadas no veículo em questão, algumas questões chamam a atenção do pesquisador: no conjunto das matérias publicadas, não se nota quaisquer dimensões de lutas e/ou polêmicas em torno das ideias apresentadas. Verdades universais sobre uma *nova* educação para os tempos modernos eram anunciadas. Por isso mesmo, a leitura e a análise desse conjunto discursivo traz reflexões sobre o papel da revista na produção e expansão de um saber sobre educação e, mais ainda, na sua legitimação como campo de conhecimento. Ampliando essa reflexão, pode-se considerar a revista atuando no fortalecimento do modo como um sistema escolar vinha sendo construído desde as reformas dos anos 1920⁴. As revistas de educação, a despeito de algumas divergências apresentadas entre seus colaboradores, constituíram significativo veículo para a fabricação das *novas* ideias pedagógicas, principalmente entre o professorado,

⁴ Pesquisa sobre os anos 1920, com a abordagem aqui utilizada, pode ser vista em MATE, 1991.

reconhecido como executor real das pretendidas reformas. Sobre o assunto, trazemos à tona as *Memórias* de Paschoal Leme (1988), que pertencia ao grupo escolanovista, referindo-se à Reforma de 1927 no Rio de Janeiro:

Um problema básico de qualquer reforma de ensino é, sem dúvida, a formação de novos quadros de professores pois são eles, em última análise, os executores das novas diretrizes impressas ao ensino. E a velha Escola Normal era um dos estabelecimentos mais necessitados desse sopro de renovação com que a Reforma pretendia arejá-la. (p. 25)

Contudo, isso não significou adesão e aplicação, pelos professores, das novas orientações contidas nas revistas. Com isso, quero destacar a construção desse veículo impresso – a revista – como mais uma peça na fabricação de uma visão única que pretendia dissolver experiências singulares. A concepção de educação que transmitia ia se legitimando, na medida em que as ideias e práticas pedagógicas que fabricavam atingiam professores em seu cotidiano.

A utilização das revistas como fonte básica da pesquisa revelou, também, a existência de outros canais, propagados pela própria revista, que estavam sendo dinamizados na formação de uma mentalidade pedagógica para aquele momento. Para citar alguns desses canais, lembramos o *cinema educativo* e as *associações periescolares* (Associação de Pais e Mestres), o primeiro já ensaiado na gestão de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro (DF) em 1927 e, posteriormente, utilizado em outras reformas; e o segundo instaurado por Lourenço Filho na Reforma de 1931 em São Paulo, já analisada anteriormente. Assim, o exame detalhado das revistas permitiu percebê-las como um veículo, ao mesmo tempo, propagador e legitimador de um modo de ensinar e de conceber a educação escolar, além de cumprir um papel formador entre o professorado.

Desse modo, o exame das revistas tem aqui dupla importância: como fonte de registros sobre a construção e o alcance de diferentes canais na constituição da educação escolar; e como um canal, em si mesmo, de produção e legitimação de um

sistema de ensino que se pretendia único. Como as revistas estão sendo tratadas como uma espécie de “procedimento de controle e delimitação do discurso” (FOUCAULT, 1996b, p. 21), cabe aqui assinalar a importância da circulação do impresso como estratégia de difusão das ideias conhecidas e veiculadas como *renovadoras* no Brasil, questão analisada pela pesquisadora Marta Carvalho (1996) que, ao mostrar o embate doutrinário ocorrido no pós 1930 entre católicos e *pioneiros* (escolanovistas), diz:

Nesta luta, o impresso desempenhara um papel fundamental. Na forma de livro de estudo para a Escola Normal, de livro de formação integrante de uma Biblioteca Pedagógica, de artigo de revista dirigida ao professor, de instrução regulamentar endereçada às escolas, de artigo de polêmica em jornal de grande circulação etc., o impresso será utilizado como dispositivo de regulação e modelagem do discurso e da prática pedagógica do professorado. (p. 61)

É importante registrar que os periódicos da educação eram veiculados desde os finais do século XIX em São Paulo e, portanto, o potencial de temáticas e abordagens oferecido por esse tipo de fonte é significativo. As pesquisas e interpretações que têm sido realizadas em torno desse objeto têm possibilitado perceber a imprensa periódica, desde o seu surgimento, como um campo de lutas e disputas entre diferentes visões de educação e sociedade⁵.

A análise que será feita neste texto se refere ao periódico *Escola Nova*, editado a partir de outubro de 1930, que teve como cenário determinadas contingências históricas. Quando Getúlio Vargas chegou ao governo em 1930, nomeou interventores em todos os estados. Em São Paulo, como parte dessa reorganização política, Lourenço Filho foi nomeado para o cargo de Diretor da Instrução Pública, já que havia sido convidado para a Direção da Instrução Pública no Ceará em 1922, ocasião em que organizou a administração do ensino daquele estado. Em São Paulo, passa, então, a editar a Revista *Escola Nova*.

⁵ A título de exemplo, ver pesquisa de Silva (2004).

O enfoque aqui explorado é o da *reforma* produzida para o ensino paulista que teve como principal estratégia de divulgação e legitimação a revista. Nessa direção, cabe salientar que abordo o sentido político e histórico das *Reformas*: as *verdades* que produzem, as práticas que des/qualificam, o âmbito moral que alcançam, o conceito de modernização que carregam, a estrutura administrativa que criam, a retórica utilizada, os dispositivos de regulação social que instituem e a produção da ideia de reforma como progresso. Um dos autores que inspiraram a pensar o fenômeno da *Reforma* no campo social da escolarização, questão pouco problematizada em estudos de história da educação, foi Thomas Popkewitz. Por meio de exaustiva e pormenorizada análise histórica do fenômeno da *Reforma*⁶, o autor problematiza a questão desde o século XIX, fornecendo consistente material conceitual que possibilita analisar o tema no âmbito da história da educação brasileira.

Para esta análise, utilizo conteúdos do 1º número da revista *Escola Nova*⁷ como um dos caminhos para identificar com quais dispositivos seu discurso tornou-se um veículo material de estruturação do sistema educacional e de produção das formas de ver/sentir o mundo e agir sobre ele. Para isso, foi preciso buscar detalhes que trouxessem outros significados para os discursos explicitados nos textos. Alguns desses detalhes serão examinados a seguir.

Os discursos presentes na Revista chamam a atenção. Em trecho de editorial de seu 1º número, lê-se o seguinte trecho:

[...] na compreensão da finalidade a que deve servir, orientado segundo as normas da ciência, amparado por uma organização de

⁶ Ao analisar o fenômeno da *reforma*, o autor se refere à realidade dos EUA, mas estende seus estudos, posteriormente, a outros países europeus e latino-americanos. Para um estudo panorâmico sobre as várias pesquisas empreendidas pelo autor, ver Mate, 2009.

⁷ Esclareço que na pesquisa publicada em Mate (2002), faço um exame pormenorizado de todos os seis números da revista.

assistência técnica, todo e qualquer professor paulista, até o mais humilde, terá liberdade para sugerir e criar. (ECOLA NOVA, 1930, p. 4)

O texto diz que a liberdade que teria *qualquer professor* de criar, desde que a *finalidade a seguir* fosse entendida, e desde que fosse *orientado* nas *normas da ciência*, e desde que fosse *amparado* por uma *assistência técnica*... apontam para outros dispositivos que os desdobramentos da reforma⁸ fixavam ao quebrar possíveis práticas descontínuas e propor outras com unidade e significação. A esses elementos – unidade e significação –, o discurso escolanovista acrescentava o de originalidade ao fixar a necessidade histórica de suas ideias sobre escola, ensino, aluno e professor.

Esses processos podem ser vistos mais como parte de um embate em que diferentes concepções de educação e sociedade disputavam seus projetos do que como “uma nova política de educação definida a partir da ‘revolução de 30’” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 109), conforme afirmavam os escolanovistas ao interpretar os acontecimentos de 1930. Acrescente-se a isso o fato de que dois anos depois o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, que logrou abrangência para todo o país, fixa e institui uma verdade sobre princípios educacionais em grande parte fabricados pela *Escola Nova*.

Em relação aos professores, a Revista traz farto material do qual destacamos algumas passagens emblemáticas para a problematização aqui proposta que é sobre o governo de professores. O primeiro número da revista *Escola Nova*, que contém encaminhamentos apontando na direção de uma reforma do ensino para São Paulo, traz vários artigos. Neles, podemos encontrar justificativas sobre a importância da utilização das ideias da Escola Nova, críticas à prática pedagógica de professores, sugestões de programas de ensino, princípios de pedagogia centrada na experiência

⁸ Os seis números da Revista *Escola Nova* são dedicados à Reforma do Ensino de 1931 em São Paulo.

infantil, reformas feitas em países desenvolvidos, reprodução de entrevistas de autores cujas ideias eram defendidas pela revista. Numa dessas entrevistas, são anunciadas reformas administrativas e pedagógicas para que os professores tivessem “autonomia didática dentro das boas normas da eficiência do serviço e do respeito aos princípios científicos” (*Escola Nova*, 1930, p. 76). Curiosamente, nesse mesmo número, são apresentadas algumas medidas tomadas em relação à reformulação do quadro de professores *leigos*:

O governo não é contra o aproveitamento dos [professores] leigos, onde se faça necessário. Mas não pode tolerar, por mais tempo, os abusos que se cometeram, como o de admitir leigos até nesta capital, onde sobram candidatos diplomados [...]. (p. 76)

Observe-se que uso do termo *leigo* pode ser entendido também como forma de desqualificar um modo de trabalhar que se pretendia eliminar e/ou modernizar. Alguns dias depois, um decreto exonera os 1.044 professores *leigos*. O caso da substituição dos professores *leigos* pelos profissionais da educação capacitados e *treinados* pode ser entendido como um movimento de reestruturação administrativa que trazia consigo um projeto de padronização pedagógica⁹. A expressão *treinados* não é casual. As várias ações executadas pelos *renovadores* – detalhadas, pontuais e às vezes descontínuas – traziam e acumulavam experiências, estudos e propostas na direção de desenvolver técnicas e técnicos que respondessem eficiente e objetivamente às expectativas de grupos historicamente envolvidos com o progresso industrial. A prevenção de atitudes e hábitos dissonantes daqueles princípios era a preocupação básica. Não entendo que tais ações carregassem um plano previamente traçado de como deveriam ser: o fazer histórico dessas realizações acontecia, principalmente, pelos discursos produzidos que atuavam politicamente sobre as diferenças e as oposições na tentativa de diluí-las.

Uma análise exterior desses discursos (que parta do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, como nos sugere Foucault) mostra que o pano de fundo

⁹ Após a exoneração em massa e a abertura de concurso, são contratados 900 professores diplomados.

das referidas construções discursivas é o de conflitos e tensões, embora as condições criadas e projetadas em seu interior mostrem unanimidade, verdade e objetividade. Ou seja, criavam um regime de verdade, no qual os professores deveriam ser formados com outra perspectiva, condição a que os professores *leigos* poderiam não corresponder, uma vez que se baseavam no “empirismo” e “espontaneísmo”, termos largamente utilizados pelos *renovadores* ao criticarem o trabalho do professorado. Era preciso desenvolver e determinar objetivos e criar finalmente hábitos de educação e de trabalho. Para isso, era preciso (re)formar o professor.

Assim, quase simultaneamente à exoneração em massa, todos os diretores receberam *Circular*, publicada no nº 1 da Revista¹⁰, solicitando que elaborassem com os professores um projeto de programa de ensino para ser adotado no ano seguinte. Tal pedido era justificado pela *autonomia didática* que seria dada a estes, porém dentro de técnicas baseadas num conhecimento objetivo da criança e da finalidade social da escola (*Escola Nova*, 1930, p. 66).

Essas palavras adquirem um sentido especial quando, mais adiante, a *Circular* aponta algumas recomendações: que antes da elaboração dos programas fossem realizadas reuniões preparatórias; que classes de séries iguais tivessem um professor responsável pela redação do programa; que houvesse discussão conjunta de todos os programas por série; que fosse dado parecer sobre a exequibilidade do projeto. A recomendação que mais chama a atenção do leitor:

Ao assinar o trabalho do relator, ou esboços pessoais entende-se que os srs. professores se comprometem a executar fielmente os programas apresentados e tem consciência de que eles venham a produzir maior eficiência do ensino, respeitadas as leis de higiene mental dos alunos. (*Escola Nova*, 1930, p. 67)

¹⁰ Além da função formadora das ideias pedagógicas entre os professores, a revista também cumpria a função análoga a um *Diário Oficial* (atual), onde constavam ingressos, exonerações, remoções, enfim, a vida funcional dos professores, que por isso faziam a leitura do periódico habitualmente. A grande tiragem da revista revela isso.

A recomendação permite pensá-la como discurso de oposição a possíveis projetos que divergiam dos programas apresentados pela Diretoria de Ensino e, portanto, fugiam do controle das normas pedagógicas elaboradas. Os programas foram fabricados a partir de consulta aos professores para que elaborassem programas de ensino; ter-se-iam então subsídios de um saber em curso, para transformá-lo em programa unificado, a ser seguido por todos. Para analisar esse acontecimento, sugiro retomar as palavras de Foucault (1996a) em *A verdade e as formas jurídicas*:

Trata-se de um poder epistemológico, poder de extrair dos indivíduos submetidos ao olhar e já controlados por estes diferentes poderes [...]. Em uma instituição como uma fábrica, por exemplo, o trabalho operário e o saber do operário sobre seu próprio trabalho, os melhoramentos técnicos, as pequenas invenções e descobertas, as microadaptações que ele puder fazer no decorrer do trabalho são imediatamente anotadas e registradas, extraídas portanto de sua prática, acumuladas pelo poder que se exerce sobre ele por intermédio da vigilância. Desta forma, pouco a pouco, o trabalho do operário é assumido em um certo saber da produtividade ou um certo saber técnico da produção que vão permitir um reforço do controle. Vemos, portanto, como se forma um saber extraído dos próprios indivíduos, a partir do seu próprio comportamento. (p. 121)

Muitos outros aspectos ligados ao governo de professores e alunos estão presentes nas Revistas cujas práticas discursivas ajudaram a imprimir um modo de funcionamento da escola que, frente a divergências vindas de vários lados, fortaleceu-se por meio da reiteração do discurso fabricado pelos próprios renovadores.

O objetivo desse artigo foi o de rever narrativas produzidas pela Revista *Escola Nova* e tentar entender planos, astúcias e estratégias inscritos em seus textos e que possibilitaram a construção da *Reforma* do ensino. Por esse exercício, o artigo buscou também localizar em nome de quais silenciamentos foi definido o novo, foram sugeridas práticas, definidos conceitos, prescritos métodos, selecionadas/traduzidas ideias, enfim, fabricadas verdades pedagógicas. Penso que essas reflexões indicam questões de nossa contemporaneidade que, por estarem diluídas, escampam-nos. Assim, Foucault nos inspira a buscar constantemente, na crescente sofisticação dos

discursos, seus princípios de ordenamento e exclusão e as verdades que produzem, assim como que vozes e práticas excluem, interditam, deslegitimam.

3. A REFORMA DE 1931: O GOVERNO DE PROFESSORES... E DE ALUNOS

O foco central (da reforma) está na forma como se organizam as capacidades e disposições dos professores e estudantes para com o conhecimento. Os discursos pedagógicos normalizam as disposições e a capacidade dos indivíduos, os quais passam a regular a sua própria conduta como atores 'autônomos'.

Thomas Popkewitz (1998)

Compreendo algumas reformas dos anos 1920/1930 como emblemáticas desse período por se inscreverem em um *sistema* de educação, com regulamentação específica (seriação, programas, horário, formação de professores, administração escolar etc.) que estava então sendo fabricado. Um dos exemplos das alterações no funcionamento da escolaridade desses anos foi a *Reforma* de 1931, divulgada por meio da Revista *Escola Nova* – revista de educação editada a partir de outubro de 1930 pelo, então, Diretor Geral de Instrução Pública de São Paulo, Manoel Bergstrom Lourenço Filho¹¹.

Retomarei aspectos da *Reforma* de 1931 cujo discurso ficou registrado nos seis números da revista *Escola Nova* utilizada por Lourenço Filho durante o período que dirigiu a instrução pública paulista. Nessa retomada, problematizarei a *Reforma*, principalmente como produtora de uma rede organizadora de percepções, de formas de responder ao mundo e de concepções do “eu”. Compreendendo o discurso da *Reforma* como um dispositivo de regulação social, tendo como eixo a escola, terei como preocupação buscar como se produziram os efeitos de verdade no interior desse

¹¹ A Diretoria Geral da Instrução Pública já publicava sistematicamente, desde outubro de 1927, a revista intitulada *Educação*.

discurso, ou dizendo de outra forma, como as reformas ajudaram historicamente a produzir um conceito de professor, de aluno e de escola. Ou ainda, citando Popkewitz (1994), “como viemos a colocar os problemas referentes a conhecimento escolar, crianças, ensino e avaliação da forma que fazemos?” (p. 174).

O que continua me movendo a problematizar a *Reforma* de 1931 são as várias possibilidades de compreender os sentidos que davam ao ensino e à educação escolar em suas propostas de métodos e de conteúdos, na divulgação de novos suportes pedagógicos; na orientação ao professor sobre avaliação, programas de ensino, higiene e saúde; nos aportes teórico-científicos sobre renovação do ensino; nas apropriações de teorias sobre psicologia da educação; nas traduções de artigos de representantes do pensamento escolanovista; nas notícias sobre experiências pedagógicas de outros estados e do exterior; na reprodução de artigos e entrevistas publicados pela imprensa. Enfim, compreender como esses e outros temas da educação – alguns novos, outros renomeados, outros ainda retomados – circulavam no texto da *reforma*¹² e como, por esse meio, criavam significados sobre escolarização e como estes passavam a governar a vida de professores. Sobre o conceito de governo, no sentido aqui empregado, é bastante adequado, mais uma vez, lembrar Popkewitz (1998, p. 96): “O conceito de governo é utilizado para focalizar práticas historicamente específicas, através das quais os indivíduos podem pensar-se, conduzir-se e avaliar-se como indivíduos produtivos.” Assim é necessário diferenciá-la da concepção de governo como soberania. Trata-se de conceito que está diretamente ligado ao que Foucault (1986) chamou governamentalidade, isto é, formas de gerir a população por meio da produção de discursos técnicos e científicos que criam autorregulação e constroem subjetividades.

Nessa direção, o exame de *Escola Nova* permitiu compreender aspectos das chamadas novas concepções de educação escolar que faziam circular e que fabricavam preceitos sobre o papel dos professores, da escola, do aluno que se queria formar, como e com quais objetivos.

¹² Não só a *reforma* de 1931, mas outras que estudamos sobre o período possibilitaram também essa abordagem.

Ainda em relação às revistas, destacamos seu protagonismo na produção e expansão de um saber sobre educação como campo de conhecimento e, mais especificamente, no fortalecimento do modo como o sistema escolar vinha sendo construído desde as reformas dos anos 1920. No interior de divergências entre seus colaboradores, as revistas funcionavam como um veículo legitimador das novas ideias pedagógicas, principalmente entre o professorado que, de fato, precisava ser convencido das verdades anunciadas pela reforma. Meu interesse não está em discutir se houve ou não adesão e aplicação pelo professor das novas orientações e ideias contidas nas revistas, pois entendo que se tratava mais de afetar a subjetividade de professores e estudantes do que impor-lhes regras – que é o princípio da governamentalidade. Assim, o objetivo é indagar uma vez mais sobre essa temática e construir e ampliar as possibilidades de entendimento feitas na pesquisa original, no sentido de intensificar o uso das ferramentas teóricas na discussão com as fontes.

Para tanto, apresento a análise em dois momentos: um primeiro dedicado ao contexto dos anos 1920/30 e Lourenço Filho; em seguida aos aspectos da *Reforma* de 1931 em São Paulo, tomando como referência a Revista *Escola Nova*.

Lourenço Filho e as contingências dos anos 1920/30

Se tomarmos as tendências educacionais que vinham se constituindo desde os anos 1920 e os discursos por elas produzidos (revistas, traduções, livros, reformas, métodos experiências, testes, artigos em jornais etc.), teria havido um fortalecimento e um crescimento dos projetos pedagógicos chamados “renovadores”. No entanto, se considerarmos os vários acontecimentos que os precederam, tais experiências “inovadoras” já estavam em curso desde pelo menos 1909 quando, segundo Carlos Monarcha (2007), Clemente Quaglio implanta, na cidade de Amparo – SP,

[...] um dos primeiros gabinetes de *Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental* no Brasil acontecimento que, certamente, configurou o ponto inicial da voga ascendente de implantação de laboratórios anexos às escolas normais paulistas, como por exemplo, na Escola Normal da Praça, nas escolas normais de São Carlos, Itapetininga e Pirassununga. (p. 27)

A experiência citada mostra que desde o início do século XX já havia estudos científicos sobre cognição centrados principalmente num saber sobre população escolar (criação de características-padrão que seriam a base para firmar os traços de cada grupo social – em uma palavra, o *biopoder*). Se cruzarmos tal fato com o discurso autorreferente construído pelos “renovadores” após os anos 1920 – no qual aparecem como precursores de uma nova era na educação –, teríamos um problema a ser deslindado. Entretanto, para o interesse desta pesquisa, o que importa é que tanto os “renovadores” como os acontecimentos que os precederam indicam que estavam sendo construídos projetos de esquadramento dos espaços de educação para a fabricação de outras formas para seu funcionamento.

Nesse sentido, as várias tentativas de inserir projetos pedagógicos “modernos” nas escolas, que já vinham disputando a arena educacional desde o início do século XX, tenderam, após 1930, a readaptar-se, a reestruturar-se, enfim, a recompor outras relações de poder frente às mudanças políticas que então se configuravam.

Na reestruturação política nacionalizante e centralizadora assumida pela administração do governo Vargas, a educação desempenhava papel privilegiado relacionado ao projeto de construção de uma mentalidade nacional, tema bastante explorado em vários e importantes estudos. Todavia, além deste, as *reformas* operavam em outros níveis do comportamento social ao ultrapassar suas finalidades institucionais aparentes. A partir de um poder político microscópico, essas *reformas* operavam na existência cotidiana de maneira profunda. “Não se trata de um aparelho de Estado nem de uma classe no poder; mas do conjunto de pequenos poderes, de pequenas instituições [...]” (FOUCAULT, 1996a, p. 125).

Essas aprendizagens cotidianas para o do autogoverno já vinham aparecendo não só no terreno da educação, mas também em práticas e discursos produzidos por outras variadas instâncias de poder (industriais e técnicos que redefiniam formas de organização do trabalho; higienistas e médicos que buscavam novos ângulos de abordagem da higiene, da saúde e das relações familiares etc., como já explicado anteriormente).

Ao propor uma análise dos números da Revista *Escola Nova* iniciada em outubro de 1930, cabem registrar alguns acontecimentos. Quando Getúlio Vargas chega ao governo, acontecimento que em geral a historiografia denominou “Revolução de 1930”, nomeia interventores em todos os estados. Tal fato provocou a demissão de Fernando de Azevedo do cargo de Diretor da Instrução Pública no Rio de Janeiro, e a nomeação de Lourenço Filho para o mesmo cargo em São Paulo. São dois fatos simultâneos e aparentemente opostos, mas que não se referem a dissidências entre os dois “renovadores”, mas sim a uma contingência daquele momento.

No entanto, a questão que quero explorar é menos diferenças entre ambos e mais ao sentido político e histórico das *Reformas*: as verdades que produzem, as práticas que desqualificam, o âmbito moral que alcançam, o conceito de modernização que constroem, o significado e o efeito da estrutura administrativa que criam, o discurso que utilizam, os dispositivos de regulação social que instituem e a ideia de que a *reforma* traz em si o sentido do progresso.

Discutirei a *Reforma* de 1931 – da qual a revista é parte constitutiva, já que faz circular as *verdades* da reforma e ao mesmo tempo legitima as intervenções então operadas –, trazendo para esta narrativa alguns aspectos da trajetória de Lourenço Filho desde seu retorno do Ceará em 1924 até os anos 1930.

“Em junho de 1925, decidindo-se Sampaio Dória a deixar a Escola Normal a fim de consagrar-se ao ensino jurídico, [...] vem Lourenço Filho preencher-lhe a vaga na Praça da República” (ALMEIDA JR., 1957, p. 49). Ao assumir o ensino de Psicologia Educacional na *Escola Normal da Praça* em 1925, em São Paulo, Lourenço

Filho intensifica seus estudos, tendo como um dos espaços privilegiados para isso o Laboratório de Psicologia Experimental¹³. Os resultados desses trabalhos, publicados em 1927 e que foram intitulados de *Laboratório de Psicologia Experimental, Psicologia e Psicotécnica*, traziam subsídios com pretensões de previsão e controle do comportamento humano por meio de estudos sobre memória, afetividade, pensamento, inteligência, sensação, percepção, determinantes das aptidões, enfim, estudos que construíram materiais e argumentações para uma renovação didática. Essas pesquisas estendiam-se para além do âmbito escolar e conjugavam-se a estudos e experiências que objetivavam encontrar “terapêuticas” para as “anomalias” da sociedade, tornando-a “sadia”, uma vez que baseada na produtividade, na eficiência e no rendimento.

No interior dessa operação, *renovadores* como Lourenço Filho empenharam-se em estudar e reformar a educação como meio de obter formas científicas de previsão, planejamento e controle social. O percurso de Lourenço Filho indica que muitos dos dispositivos então colocados em prática já vinham sendo testados em diferentes situações e se conjugavam a outros estudos e experimentos ligados ao trabalho, à saúde, à higiene e à habitação. Podemos dizer que as características da *Reforma de Ensino* de 1922 por ele empreendida no Ceará; o desenvolvimento dos estudos operados por seu grupo na área da Psicologia da Educação e no *Laboratório de Psicologia Experimental*¹⁴; e principalmente suas ligações com o grupo que fundou o Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT – em São Paulo em 1931 foram questões que nos ajudaram a problematizar a *Reforma* em São Paulo.

As articulações de Lourenço Filho com as questões da organização do trabalho devem ser destacadas no presente estudo já que trocas de saberes entre os estudiosos do comportamento humano se realimentavam, buscando “soluções” para os conflitos sociais fundamentados em pressupostos muito semelhantes, quer o tema fosse

¹³ Esse Laboratório, que havia sido criado em 1912, foi reativado em 1925 pelas conferências e aulas de Henri Piéron, professor da Sorbonne de Paris em visita ao Brasil. (MATE, 2002, p.87)

¹⁴ Estudos que acabam resultando na publicação de seus livros *Introdução ao estudo da Escola Nova* e *Testes ABC*, lançados respectivamente em 1930 e 1933.

educação, saúde ou trabalho. Os processos de racionalização dos serviços técnicos e administrativos da instrução pública mobilizados pela *Reforma* de 1931 e que as *revistas* apresentam levam a natureza da participação de Lourenço Filho antes da fundação do IDORT, questão raramente mencionada nos estudos sobre as reformas do período. O *renovador* acumulou experiências em diferentes campos e grupos de pesquisas científicas, voltadas ao interesse em conhecer o indivíduo em suas manifestações biológicas e mentais, prevendo suas reações e comportamentos. Pode-se dizer que seu papel nesse processo foi bastante evidente, uma vez que participou de vários grupos de estudo sobre a formação e o treinamento profissional de operários, processo que gerou a fundação daquele Instituto também em 1931¹⁵.

Essas participações devem ser apreendidas no sentido de possibilitar a compreensão da historicidade das propostas de Lourenço Filho para o ensino paulista. Ou seja, seu empenho em intervir na mudança da escola pública, nas experiências desenvolvidas em relação a treinamento de operários para adaptação ao “trabalho moderno”, revela envolvimento direto e simultâneo em dois campos – educação e trabalho – de modo que o lugar da escola seria preciso: preparar e treinar sujeitos para um outro ritmo de vida social.

Os próprios conceitos explicativos elaborados por Lourenço Filho em junho de 1929, na revista *Educação*, em artigo intitulado *A ‘Escola Nova’*, expõe como entendia o movimento ao associá-lo à lógica fabril:

[...] tendências especialmente de eficiência; encaram a escola como a produção das modernas indústrias, que deve ser rápida, precisa, com perdas mínimas de energia e pessoal. É o espírito americano da eficiência e do ‘standard’. É o taylorismo na escola. (*Educação*, 1930, p. 298)

Considerando as bases do taylorismo, pode-se perceber que se tratava de imprimir “eficiência” e “rapidez” às práticas pedagógicas. A visão de Lourenço Filho para a educação escolar, segundo a lógica da produção fabril, aparecia com muita

¹⁵ Ver ANTONACCI, 1993

frequência, e a *reforma* de 1931 carrega esse perfil. Entretanto, isso não significa que a partir de 1930 os projetos *renovadores* de mudança social já se mostrassem com perfil definido. Ao contrário, foram discursos produzidos em meio a disputas, com intervenções anteriores, estimuladas e legitimadas por estudos e pesquisas ocorridas no interior de relações de poder e de alianças. Nesse aspecto, o termo *novo* em educação, em que pese às inovações técnicas, teve menos o sentido do *inédito* e mais o de estratégia constitutiva do discurso da *renovação*.

A Reforma de 31 na revista

Tentando situar as contingências do discurso da remodelação dos espaços e das práticas escolares, encontrei nas *revistas* registros surpreendentes. Todavia, para isso, foi preciso uma busca minuciosa para entender como foram construídas as “verdades” sobre escola, professor, aluno. E isso pode ser captado nas páginas que sugeriam práticas, definiam conceitos, prescreviam métodos, selecionavam/traduziam ideias, redefiniam o *moderno*, ou seja, indicavam/orientavam outro fazer pedagógico.

Procurei compreender o sentido do discurso da *racionalidade* na educação e seus vínculos com a (re)organização de outros aspectos da vida social, principalmente pelo tom *reformista* com que eram propostas estratégias pedagógicas e administrativas para mudar a escola. Nos seis únicos números de *Escola Nova*, todos dedicados à *Reforma*, o primeiro (outubro de 1930) não trouxe tema específico: a nova gestão da Diretoria de Instrução era apresentada por meio de discurso sobre as *ideias escolanovistas* e sua *necessidade* histórica. Nos números subsequentes, os temas tratam de *Programas Escolares* (nov./dez. de 1930); *Saúde* (jan./mar. de 1931); *Iniciação ao Estudo dos Testes* (mar./abr. de 1931); *Orientação Profissional* (mai./jun. de 1931); e *Cinema na Escola* (jul. de 1931). Destaco em seguida alguns aspectos considerados emblemáticos de cada número da revista.

Em seu primeiro número, a revista traz, na abertura de editorial apresentado por Lourenço Filho, as seguintes palavras: “*Para um Brasil Novo, uma escola nova. Nova, antes de tudo, pela reforma de sua finalidade*” (Revista *Escola Nova*, 1930, p. 3).

O adjetivo *novo*, bastante usado em determinados momentos da história, aparece em várias situações nesse período. É uma estratégia discursiva de associar a reforma ao progresso conforme já assinala.

Por um lado, a *Escola Nova* indica um acúmulo de discussões e propostas para a educação já que havia certa continuidade com a anterior, *Educação*, em relação ao formato, aos títulos das seções, a alguns tipos de artigos e orientações, como as teses apresentadas nas Conferências Nacionais de Educação realizadas pela Associação Brasileira de Educação – ABE, fundada em 1924 –, de cunho *renovador*. Por outro, apresenta diferenças como, por exemplo, no modo incisivo e irrefutável com que eram *tratadas* as orientações e reformulações do fazer pedagógico, antes apenas sugeridas e até relativizadas frente aos debates suscitados pelas ideias *renovadoras*. Por exemplo, no último número da Revista *Educação*, publicada em dezembro de 1932, há um longo comentário crítico sobre a aplicação de testes, de autoria de Sud Menucci, que era um dispositivo *renovador que Lourenço Filho cria e defende*. Este é um detalhe que sugere um embate de ideias.

O que me parece importante registrar é que as ideias *escolanovistas* foram traduzidas e transformadas em projetos políticos de educação a partir de inúmeras, diferentes e conflituosas inserções efetivadas pelos *renovadores* e entrecruzadas com outros projetos de reforma para a sociedade. Igualmente importante é destacar que, ao contrário de algumas afirmações, o ideário escolanovista foi base de apoio para muitas das iniciativas dos *renovadores* no Brasil. Como exemplo, podem ser lembrados Ferrière (1929) e Dewey (1940), referências muito utilizadas nas argumentações das *reformas*, e onde podem ser localizadas teorias sobre objetivos da escola, sobre como trabalhar a experiência em educação e como seus estudos de biologia e psicologia

explicavam as reações humanas, possibilitando controlá-las. Dewey também é lembrado por Popkewitz (2008), que o vincula às reformas do século XX na perspectiva da autorregulação.

Uma vez na Diretoria Geral da Instrução em 1930, Lourenço Filho lança no primeiro número da revista *Escola Nova* alguns encaminhamentos, apontando para uma reforma do ensino para São Paulo: são anunciadas reformas administrativas e pedagógicas para que os professores tivessem “autonomia didática dentro das boas normas da eficiência do serviço e do respeito aos princípios científicos” (*Escola Nova*, 1930, p. 76). Embora o pano de fundo dessas construções fosse de conflitos e tensões, a imagem projetada nos discursos era de unanimidade, verdade e objetividade.

Assim, o discurso desse primeiro exemplar da revista é estratégico para a fabricação da *reforma* de 1931, que viria anunciada no número seguinte (*Escola Nova*, nov./dez. 1930)¹⁶, cujo tema era *Programas escolares*. O pedido para que os professores elaborassem os programas significaria a *autonomia didática* que, segundo Lourenço Filho, teria como ponto de apoio “o corpo de assistentes técnicos [...] de reconhecida competência” (*Escola Nova*, 1930, p. 279).

Como já foi assinalado no texto anterior deste trabalho, a *Reforma* retoma ideias e iniciativas *plantadas* em reformas dos anos 1920, e que agora retornam legitimadas por um governo que correspondia ao ideal da sociedade planejada.

No editorial de *Escola Nova* dedicada aos *Programas Escolares*, Lourenço Filho aponta a necessidade de um *programa mínimo fundamental*, trazendo dois artigos sobre Programas Escolares¹⁷, procurando levar aos professores os *princípios da escola renovada* em relação aos programas, com artigos de vários países e de alguns estados que, segundo diz, serviria para compararem, à luz daqueles *princípios*, os programas

¹⁶ Decreto n° 4.795, de 17/12/1930.

¹⁷ “A questão dos programas” de Lourenço Filho; e “A reconstrução do programa escolar” de Anísio Teixeira (p. 81 e 86).

avançados com os tradicionais. Tratava-se de mais um capítulo da invenção de um modelo de verdade sobre educação.

Ainda nesse número, é publicado o texto sobre *A reforma da Diretoria do Ensino*, que traz o discurso da *renovação* projetado publicamente e que se constrói como verdade ao omitir oposições ou diferenças. Além disso, o resultado de exposição da Reforma aos representantes da imprensa é publicado.

No item denominado *Discriminação do serviço técnico*, pode-se ler:

A reforma procura distinguir perfeitamente as funções. O serviço técnico ficará entregue a um corpo de assistentes técnicos, destinado ao estudo dos problemas do aperfeiçoamento do ensino e de seu controle objetivo. [...] Os assistentes técnicos vão procurar dar aos professores públicos, de uma forma resumida, clara e acessível, o que de melhor se pratica lá fora. (*Escola Nova*, 1930, p. 278, grifos meu)

Ainda nesse número, é anunciada a criação do *Museu da criança* que propunha:

Para repositório da documentação do estudo objetivo da criança brasileira, e especialmente paulista, foi criado o Museu da Criança. [...] Imagina o Dr. Lourenço Filho organizar desde logo as seções de antropometria, psicometria, arte infantil e história do ensino em São Paulo. Mas desde que possa, deseja ver instaladas as seções de pedagogia experimental e patologia infantil. (p. 280)¹⁸

O *estudo objetivo da criança*, preocupação constante nos discursos *escolanovistas*, criava condições de observar, mensurar, anotar e retirar, do próprio comportamento da criança, um saber sobre ela e formas de gerenciá-la. Mais uma vez, utilizamos as análises de Foucault (1996a) para pensar esse fenômeno:

[...] a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu

¹⁸ A *antropometria* e a *psicometria* acima referidas faziam parte de estudos que se vinham desenvolvendo desde a instalação, em 1914, e reabertura por Lourenço Filho em 1925, do *Laboratório de Psicologia Experimental* já referido neste texto.

comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança. (p. 122)

Concluindo os depoimentos registrados na *revista* sobre os *Programas de Ensino*, dizia Lourenço Filho: “uma reforma de educação importa em reforma de mentalidade e de costumes [...]” (*Escola Nova*, 1930, p. 282), aspiração que se evidenciou em várias de suas intervenções.

A *revista* dedicada ao tema da *Saúde* apresenta objetivos ligados à higiene, que se estendiam à família, e objetivos alusivos à eugenia. Em relação ao primeiro, tratava-se de:

[...] influenciar os pais e outros adultos, por meio do programa da educação higiênica das crianças para adquirirem hábitos e atitudes melhores, e sobre o segundo de melhorar a vida individual e coletiva do futuro; assegurar uma segunda geração melhor, e uma terceira geração ainda melhor; uma nação e uma raça mais sadias e mais capazes. (*Escola Nova*, jan./fev. 1931, p. 7)

Para isso, o referido número traz um longo estudo¹⁹ dividido em oito capítulos, cada qual acompanhado por *bibliografia para professores*, onde se encontra orientações sobre higiene, centradas em hábitos e atitudes. Destaco, principalmente, no capítulo *Sugestões para cursos de estudo de educação da saúde*, cuja preocupação era a aquisição, pela criança e seus pais, de hábitos de saúde, de regras simples para o desenvolvimento do domínio de si próprio “e do sentimento de responsabilidade em relação à sua própria conduta moral” (*Escola Nova*, jan./fev., p. 113). Para isso, é apresentada uma lista com várias regras num total de 171 itens.

Para um *organismo sadio*, encontramos o que, quanto, quando e como se alimentar, se exercitar, dormir, cuidar dos dentes, boca, olhos, ouvidos, nariz, cabelos, pés, mãos, eliminação de resíduos, vestuário, exames de saúde.

¹⁹ O estudo foi feito por uma comissão de especialistas norte-americanos sob a direção de Thomas Wood.

Para uma *personalidade sadia*, encontramos exemplos como “ter constância no trabalho; concentrar-se em seu trabalho, gostar de trabalhar; permanecer de bom humor em circunstâncias difíceis; abster-se de brigar; fazer alegremente seu trabalho [...]” (*Escola Nova*, jan./fev., p. 119-120).

No final, é apresentado um capítulo de “*preparo das professoras*”, no qual se recomenda, além do estudo de assuntos e cursos relativos à higiene e à saúde, que elas se apresentem como “um exemplo estimulante e sadio no modo de pensar, na conduta e nas atitudes [...]” (*Escola Nova*, jan./fev., p. 214).

É possível perceber que os conceitos de saúde e higiene apareciam associados à introdução de novas formas disciplinares. O corpo, nesse caso, transformava-se num lugar de múltiplos significados e, por isso, alertava-se para má conduta, atitudes inconvenientes, gestos inadequados. Para que a disciplina corporal adquirida com atos repetidos e constantes resultasse em formação dos hábitos e das mudanças de comportamento preconizados, a *revista* detalha, em minúcias, as regras para que o trabalho escolar se efetuasse sob a máxima concentração e sem interrupções.

O número seguinte de *Escola Nova* trazia o tema *Iniciação ao estudo dos testes* (mar./abr. 1931). O editorial elaborado pelo Diretor Geral falava sobre a relevância do tema; defendia a necessidade dos testes para medir a aprendizagem em educação, evitando assim uma *apreciação subjetiva*. Falava também que os princípios envolvidos na técnica e na elaboração dos testes (concepção, critérios pedagógicos, fundamentação, justificativa, objetivos) não seria papel do professor. Este deveria aplicar os testes por serem resultado de um longo processo de investigação científica, vindo de grandes nomes do campo da Psicologia e da Pedagogia. Os testes, em si, como procedimento no âmbito da aprendizagem, não seriam objeto de discussão por parte do professor. A revista considera que a meta dos *testes* na escola seria a de alcançar a máxima *objetividade* sem permitir que *circunstâncias especiais* do aluno interferissem na aferição de sua aprendizagem (p. 284).

Um dos resultados de estudos realizados por Lourenço Filho paralelamente à sua participação no IDORT em relação à técnica de aplicação dos *testes* pedagógicos é por ele utilizado em discurso registrado no editorial da revista:

Pesquisam-se, já, com êxito mais ou menos acentuado as causas das variações individuais de inteligência, temperamento e capacidades [...] Diagnosticamos. Referimos esse diagnóstico a escolas, que nos permitem situar nelas os indivíduos, senão classificá-los de modo perfeito. Do diagnóstico, passamos ao prognóstico, dia a dia, mais seguro. Conhecendo melhor os elementos humanos, podemos também adaptar os processos, com que queremos modificar, as qualidades e deficiências encontradas. (*Escola Nova*, mar./abr., 1931, p. 254)

São várias as experiências dessa natureza que se cruzam no jogo da *reforma* realizada pelos *renovadores*. Mais um exemplo desse jogo é o estudo de Binet e Simon traduzido por Lourenço Filho que diz ter feito uma “ligeira adaptação para uso com as crianças brasileiras” (*Escola Nova*, mar./abr. 1931, p. 364). E finalmente, um dos artigos da *revista* fala das “vantagens” sobre a adoção da *Medida objetiva do trabalho escolar*:

Possibilidade de estabelecer estatísticas exatas sobre os conhecimentos das crianças nas escolas de núcleos urbanos, em zonas geográficas determinadas e em todo o país; Fixação e aperfeiçoamento do trabalho de inspeção escolar; Possibilidade de flexibilizar a ação governativa por meio de estatísticas, procedendo com rapidez e exatidão [...]. (p. 303, grifos meus)

A técnica da estatística criaria os padrões para viabilizar a *ação governativa*, permitindo ao inspetor e diretor controlar e mapear o progresso/atraso dos alunos a partir desses padrões. Nesse sentido, o saber sobre o aluno que o professor acumula, pela natureza de seu ofício, deslocar-se-ia para mãos de técnicos que disporiam desses dados para padronização das formas de aprender.

Os detalhes aqui destacados nos mostram que o discurso científico em torno dos testes veio fundamentar e dar materialidade ao discurso da pedagogia objetiva, da técnica mensurável, já que se tratava de planejar, prever e obter resultados para um

amplo universo de alunos da educação pública, agora, alvo de um projeto *racional* inspirado em estatísticas e suportes técnicos complexos para fixação de padrões regulatórios de aprendizagem.

O tema do número seguinte de *Escola Nova* sobre *Orientação profissional* justificava-se em editorial de Lourenço Filho pela necessidade de colocar o “homem devido no lugar devido” e, com isso, obter maior equilíbrio social, eficiência do trabalho e progresso técnico (*Escola Nova*, maio/jun. 1931, p. 3).

Além de artigos sobre *A orientação profissional nos Estados Unidos* de autoria de Noemy Silveira (nesse período Assistente Técnico de Psicologia da Diretoria Geral do Ensino) e sobre *Orientação vocacional: um programa educativo* de autoria de Harry D. Kitson, professor da Universidade de Columbia, um terceiro artigo, *Orientação do trabalho manual vocacional nas escolas públicas*, do Prof. Aprígio Gonzaga²⁰, é emblemático do conceito de orientação profissional então utilizado. Não se tratava de orientação dada após a formação escolar primária, mas sim de preceitos com a função de reformular a perspectiva da escolaridade desde os primeiros anos. O discurso mostrava que a orientação profissional era uma questão de “infundir e espalhar hábitos de trabalho” (p. 95), e que, dizia o autor, só o professor primário poderia operar tal função com mais vantagem e mais eficiência que qualquer outro. Fazendo uma comparação com o Japão, que ganhou uma batalha naval entregando ao professor primário a preparação da juventude, afirmava que “O Brasil também precisava travar uma grande batalha contra a falta de hábito de trabalho de seus filhos [...], contra a inércia de sua gente, que é assim porque ainda não a ensinaram a trabalhar” (p. 96).

Assim, pelos discursos que examinados nesse número, a escola primária é o melhor conselheiro da orientação profissional. O destaque desses escritos é o de enfatizar a importância de aproveitar as tendências e aptidões psicofisiológicas das crianças no estágio da educação primária, ponto de partida para o posterior

²⁰ Assistente Técnico do Ensino Profissional e Vocacional da Administração Lourenço Filho.

desenvolvimento da orientação para o trabalho que, captadas desde os primeiros anos escolares, seriam programadas e dirigidas.

O tema do último número de *Escola Nova* (jun. 1931), o *Cinema Educativo*, tem editorial enfatizando o cinema educativo como um dos instrumentos de “*saúde moral de construção e regeneração*” da sociedade. Para os *renovadores* como Lourenço Filho, era possível combater o “cinema perigoso” por meio do cinema educativo, pois se

Bem escolhidas, mesmo as películas comuns, exibidas no ambiente escolar, com explicações adequadas, poderão dar sugestões morais e estéticas ou poderão tornar conhecidas novas formas de trabalho, despertando tendências profissionais ainda mal suspeitadas. (p. 143)

Assim, investia-se no cinema educativo, apostando-se tanto na mudança cultural como em nova mentalidade para o trabalho.

O discurso dos *renovadores* é fortalecido na fabricação de uma visão moralizadora e educativa do cinema já que a própria *revista* dá visibilidade a setores da sociedade que se manifestavam contra o cinema que “deseducava”. Eram editoriais e artigos publicados na grande imprensa e reproduzidos pela *revista* “cinema educativo”, na qual os autores defendiam as vantagens desse cinema, tomando o exemplo da Itália, que aprovou em 1928 os estatutos do Instituto Internacional de Cinematografia com a finalidade exclusivamente educativa, e citando o entusiasmo de B. Mussolini em seu discurso de inauguração dos trabalhos referentes ao Instituto (p. 159).

Contra o *efeito nocivo* que temiam, os autores se apressam em indicar modos de combatê-lo, sugerindo películas de várias categorias “[...]. Noções de higiene e puericultura, profilaxia das moléstias mais comuns, combate ao alcoolismo [...]” (p. 182).

O artigo *O cinema na educação* de Canuto Mendes de Almeida, publicado no número da Revista sobre Cinema Educativo (*Escola Nova*, jun.1931), argumenta que o cinema facilitaria a difícil tarefa da educação, que era a de fazer chegar às

regiões pobres e isoladas a higiene, a instrução, a consciência nacional, o império da lei e o progresso. Chega a sugerir a organização de um *Instituto Nacional de Cinema Educativo* que afinal é efetivamente criado em 1936.

A partir dos discursos registrados na *Escola Nova* em torno do cinema, nota-se a presença de diferentes visões sobre essa linguagem, e os *renovadores* ao se aliarem aos setores que também temiam o *cinema sem controle*, buscavam estratégias para seu projeto pedagógico. Com isso, pesquisavam/inventavam possibilidades de um cinema que, além da formação da nacionalidade, pudesse criar novos hábitos de vida e regulação social.

Procurei mostrar que a *Reforma* de 1931 e a revista *Escola Nova* foram discursos que se reforçavam mutuamente. A *revista* operou como divulgadora de “inovações” entre o professorado e, também, como constitutiva de outro modo de fazer e organizar a educação, outro princípio de pensar o saber pedagógico e suas técnicas – agora tarefa de especialistas. Para isso, outros dispositivos foram criados como: o *Serviço de Assistência Técnica* que era composto por Assistentes em vários níveis (Primário, Normal, Ensino Profissional, Educação Física e Ensino de Música Psicologia Aplicada), para oferecer *consciência técnica* ao professor que deveria “reformular-se” e esquecer aquilo que constituía “o orgulho do bom mestre: nem o bom sentido, nem a prática, nem o golpe de vista” (*Escola Nova*, mar./abr. 1931, p. 268); e as *Associações Periescolares* (conhecidas, posteriormente, por Associações de Pais e Mestres), cuja mediação entre escola e famílias buscava garantir que as medidas de vigilância higiênica e moral operadas na escola fossem irradiadas pelos alunos em sua casa. Com isso, desdobrar-se-iam os esforços reformadores da conduta social dos escolares – ou seja, operava-se a governamentalidade a partir da biopolítica.

Assim, com o exame dos números da revista *Escola Nova* publicados durante a gestão de Lourenço Filho, foi possível dimensionar aspectos da *Reforma de*

1931, dos quais a revista era portadora. As inovações inventadas pela *Reforma*, por meio da revista *Escola Nova*, criaram planos de administrar e *racionalizar* a educação escolar como um campo previsível, controlável e planejador de novas subjetividades. Dirigir o olhar a esses aspectos nos permitiu atingir outras inteligibilidades sobre os significados *inovadores* da *Reforma*. O que surgia como “novo” nessa *Reforma* estava menos na ousadia de propor o enfrentamento dos velhos métodos e mais na *racionalização* das tarefas e atividades da escola, de modo a hierarquizar funções (assistentes/especialistas e professores), reorganizar, dividir, atomizar práticas e saberes, reelaborar e centralizar esses saberes, apontar modelos de comportamento e produzir autodisciplina a partir de critérios externos: estaria aí o caráter *moderno* dos *renovadores*.

PARTE III – ARQUIVOS, MEMÓRIAS E EDUCAÇÃO

1. CENTROS DE MEMÓRIA DE EDUCAÇÃO: PRESERVAÇÃO/CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES?

O objetivo deste texto é discutir possíveis papéis das instituições que trabalham com a recuperação e preservação da memória sobre educação na construção de identidades. Para tal discussão, utilizo como referência os trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Memória de Educação da *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* (CME/FEUSP), desde seu surgimento em 1994 por iniciativa de professores dessa instituição.

Construído a partir do interesse de docentes da FEUSP em recolher e organizar fontes localizadas em seus processos de pesquisa, o CME firmou seu propósito de produzir subsídios de apoio à pesquisa em história da educação – exemplo dessa produção são os guias e inventários de fontes educacionais –, o que permitiu também o recebimento de várias doações (arquivos de docentes da FEUSP, peças museológicas, imagens pedagógicas sobre as origens da FEUSP, dentre outras).

Na primeira parte deste texto, apresento um histórico do CME/FEUSP e informo sobre o desenvolvimento de suas primeiras pesquisas e das posteriores atividades que vêm realizando, seus resultados e características. Na segunda parte, trago alguns elementos para discutir possibilidades e significados do trabalho de preservação de memórias da educação, assinalando a relação entre história e memória e suas implicações para compreender a complexidade da produção de identidades dos indivíduos que convivem nas instituições escolares.

I

O Centro de Memória da Educação da FEUSP

Fase inicial

A partir do desenvolvimento de suas pesquisas, alguns professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo avaliaram a importância de organizar instrumentos de investigação em história da educação dada a dificuldade na localização de fontes. Exemplo desse movimento são as publicações feitas a partir das primeiras pesquisas do CME: Guia das revistas de educação¹, Inventário de fontes educacionais da 1ª República no Rio de Janeiro², inventário sobre gênero e fontes recolhidos no Arquivo do Estado de São Paulo³ e inventário de fontes das Escolas Técnicas de São Paulo⁴.

Assim, ao reunir e organizar as fontes encontradas, o grupo fundador do CME buscava potencializar aos futuros pesquisadores caminhos para a investigação na medida em que a disponibilidade de fontes poderia não só ampliar o leque de temas a serem investigados, mas provocar a busca contínua de outros tipos de fonte e formas de preservação.

¹ CATANI, Denice B.; SOUZA, Cynthia Pereira de. (Orgs.). **Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996): catálogo**. São Paulo: Plêiade, 1999.

² CARVALHO, Marta C.; VIDAL, Diana G. (Orgs.). **Repertório de Fontes sobre as reformas de Instrução Pública no Distrito Federal (1927-1935)**. São Paulo: CME; FEUSP, Convênio USP/Finep, 1997.

³ HILSDORF, M. Lucia S. **Tempos de escola: fontes para a presença feminina na educação de São Paulo (séculos XIX e XX) – Inventário**. São Paulo: FINEP; Plêiade, 1999b.

⁴ MORAES, Carmem S. V.; ALVES, Julia F. (Orgs.). **Inventário de fontes documentais: contribuição à pesquisa do ensino técnico do estado de São Paulo**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

Nessa primeira fase, o Centro passa a receber recolhimentos e doações feitas por setores internos da FEUSP como a Biblioteca (que doou arquivos de projetos e coleções de documentos desenvolvidos por docentes, documentos doados por professores visitantes arrolados em pesquisas individuais no exterior) e outros setores da Faculdade que reconheceram a legitimidade do CME em relação à guarda de documentos, como o serviço de Comunicação e Mídia, que transferiu aproximadamente oito mil fotografias sobre eventos e atividades pedagógicas ocorridas no Centro Regional de Pesquisas Educacionais – CRPE – que, posteriormente, se tornaria a Faculdade de Educação. Sobre o CRPE de São Paulo, cabem algumas observações: foi o primeiro Centro Regional a ser criado por Anísio Teixeira, diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em junho de 1956; realizava pesquisas, cursos e estudos sobre educação e teve como seu primeiro diretor Fernando de Azevedo. Mais tarde, em 1962, o então Instituto de Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP passa a funcionar nas instalações do CRPE de São Paulo que, com sua extinção em 1974, tem seu patrimônio incorporado pela Faculdade de Educação da USP, criada alguns anos antes: em 1970⁵.

Além dos casos citados, o Centro de Memória da Educação recebeu dos setores internos da FEUSP: documentos do setor de pós-graduação referentes aos programas dos cursos ministrados desde seu primeiro ano em 1970; cerca de 800 relatórios de estágio de alunos das licenciaturas do Laboratório História e Geografia; doações, por parte de docentes e de visitantes, de peças museológicas originais (carteiras, lápis, quadro-negro, palmatória, mata-borrão, caneta bico de pena etc.); um conjunto de, aproximadamente, cinco mil documentos em fotolitos, referente à pesquisa realizada em Portugal por Francisco G. Caieiro e entregue à Biblioteca em 1979, sobre investigação que realizou em Portugal referente à educação na província de São Paulo (Brasil) do período 1759 a 1810⁶.

Todos os documentos aqui elencados formaram o acervo original e inicial do Centro de Memória da Educação da FEUSP.

⁵ Para mais detalhes, ver BEISIEGEL, Celso de R. Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, São Paulo, jul./dez. 2003

⁶ Caieiro, professor português, localizou tais documentos no arquivo Ultramarino em Portugal.

O surgimento, desenvolvimento e amadurecimento de arquivos voltados à preservação da memória escolar

Considerando um dos objetivos do Centro de Memória da FEUSP, que é o de oferecer instrumentos de pesquisa no campo da história da educação, procurou-se organizar linhas de pesquisa que apresentassem, entre seus objetivos, o mapeamento e a referenciação de arquivos, acervos bibliográficos e museológicos localizados em diferentes regiões do estado de São Paulo. Dentre essas linhas de pesquisas, destacamos:

a) Organização de arquivos escolares

Em 1995, pesquisa em parceria com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (autarquia responsável pelas escolas técnicas estaduais de São Paulo), realizou levantamento, organização e disponibilização de fontes documentais pertencentes às oito escolas técnicas mais antigas do Estado⁷. A pesquisa, que teve o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP –, trouxe, dentre os seus objetivos, a organização dos arquivos na própria escola com a participação da comunidade escolar. Assim, alunos e professores receberam formação em técnicas básicas de conservação preventiva, arranjo documental e criação de websites, cujos resultados estão registrados na publicação organizada por Moraes e Alves (2002).

Outras pesquisadoras da FEUSP também desenvolveram projetos que incluíam a organização de arquivos escolares. Um dos exemplos é o projeto concebido em 1999 para a organização de um centro de memória da Escola de Aplicação da FEUSP⁸, que contou com a participação de professores da própria escola no processo

⁷ O projeto intitulado “Pesquisa sobre o ensino público profissionalizante: memória institucional e as transformações histórico-espaciais regionais” foi coordenado pela Prof^a. Dr^a. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, docente da FEUSP.

⁸ O projeto intitulado *Preservando a memória do ensino público paulista: a Escola de Aplicação, 1959-1999* foi coordenado pela Profa. Dra. Diana G. Vidal, da FEUSP, e teve o apoio da FAPESP.

de reunião da documentação. A Escola de Aplicação da FEUSP, que oferece o ensino fundamental e médio, foi fundada em 1959, ligada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais, sendo incorporada à Universidade de São Paulo em 1972.

Desde então, outras faculdades de educação do estado de São Paulo, bem como pesquisadores vinculados ao próprio CME, deram continuidade à iniciativa de organizar centros de memória dentro de escolas públicas.

O resultado desse investimento atraiu alunos dos cursos de graduação da faculdade no sentido de realizar pesquisas na área de história e historiografia da educação (uma das linhas de pesquisa do programa de pós-graduação da FEUSP), fato que colaborou para a organização de uma subárea que recebeu o nome de *arquivos escolares*.

- b) A criação de material para procedimentos básicos de conservação preventiva do arquivo da escola

Outras pesquisas foram desenvolvidas no CME, dando oportunidade para alunos de graduação e pós-graduação desenvolverem materiais na área de Arquivos Escolares, o que deu origem à organização do *Kit do Centro de Memória da Educação da FEUSP*. Trata-se de um material que reúne um jogo educativo denominado *O Arquivo Perdido*; uma revista em quadrinhos chamada *Em busca da memória escolar*; e um manual de procedimentos básicos com sugestões para a conservação preventiva do arquivo da escola chamado de *O acervo escolar: manual de organização e cuidados básicos* (ZAIA, 2006). Esse material tem como finalidade sensibilizar a comunidade escolar para a necessidade de guarda e preservação dos materiais escolares que estão no “arquivo morto” da escola e são significativos para a compreensão do funcionamento da instituição de ensino e de suas práticas pedagógicas.

A publicação de todo esse material foi concomitante à organização de visitas às mais antigas escolas do estado de São Paulo, efetivadas com apoio da FAPESP, por meio do projeto denominado *Material didático para a preservação do patrimônio público*

*documental paulista: kit do Centro de Memória da Educação da FEUSP*⁹. Com isso, foram selecionadas pela equipe de docentes e alunos envolvidos no projeto 142 escolas cujo critério foi o de terem sido as primeiras escolas criadas no estado de São Paulo como Grupos Escolares, Escolas Normais, Ginásios e Escolas Técnicas. As escolas passam então a receber nossa equipe para palestra e levantamento, por meio de preenchimento de questionários em áudio e vídeo, da situação do edifício escolar, do acervo bibliográfico, do arquivo histórico, das peças de mobiliário e dos utensílios pedagógicos.

c) Biblioteca do livro didático

O projeto denominado *Educação e memória: organização de acervos de livros didáticos (1810-2000)*, concluído em 2007¹⁰, visou disponibilizar aos pesquisadores uma forma de acesso à produção didática das diversas disciplinas escolares brasileiras desde o século XIX até o ano 2000. Nesse sentido, reuniu e organizou um Banco de Dados informatizado de livros escolares brasileiros – LIVRES – e a Biblioteca do Livro Didático – BLD –, sediada na FEUSP, que inclui livros didáticos de diferentes épocas e disciplinas escolares, além de documentação sobre a história dessa produção escolar (editoras, autores etc.). O projeto iniciado em 2003 foi constituído por um grupo de pesquisadores não só da FEUSP, mas de outras universidades do estado de São Paulo, do Brasil e do exterior, além de contar também com alunos de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado. O Banco de Dados informatizado LIVRES¹¹ cadastrou cada livro didático pesquisado com informações completas de cada volume (14 mil livros) e a Biblioteca do Livro Didático (BLD) abriga e disponibiliza para consulta aos pesquisadores mais de 12 mil livros. O projeto coletou e organizou também documentos sobre a legislação que regulamentou o livro didático ao longo da história (tipo de edição, conteúdo programático, formato, uso etc.)

⁹ O referido projeto foi coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Cortez C. Souza, docente da FEUSP.

¹⁰ Projeto temático financiado pela FAPESP e coordenado pela Prof^a. Dr^a. Circe Bittencourt, uma das primeiras coordenadoras do CME/FEUSP.

¹¹ O Banco de Dados LIVRES está disponível em <http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>.

além dos programas curriculares produzidos em diferentes períodos e regiões do país¹², bem como catálogos de editoras elaborados ao longo dos séculos XIX e XX.

Assim como o Banco de Dados (LIVRES) e a Biblioteca do Livro Didático (BLD), as pesquisas concluídas ao longo do projeto resultaram em importantes produções, envolvendo vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Ainda como resultado do projeto, foi realizado o *Simpósio Internacional do Livro Didático*, no período de 05 a 08 de novembro de 2007 na FEUSP¹³, cuja organização do material está sendo finalizada para coletânea a ser publicada.

d) O Arquivo Escolar João Penteado

O projeto *Educação e cultura anarquistas em São Paulo: O arquivo João Penteado* refere-se ao recolhimento do arquivo da Escola Saldanha Marinho, fundada em 1912 e recebido por meio de doação pelo CME em março de 2005. Trata-se do Arquivo Escolar João Penteado, composto por documentos referentes à Escola Moderna nº 1 e às posteriores denominações que recebeu, que funcionava na cidade de São Paulo a cargo do educador e anarquista João Penteado. Dessa forma, o Arquivo agrega tanto documentos institucionais quanto documentos pessoais escritos pelo educador João Penteado que expressam, com relevante ineditismo, o pensamento desse importante militante da educação libertária em nosso país.

A documentação recolhida pelo CME corresponde à massa documental acumulada naquela Instituição de Ensino de 1912 a 2002 (data da extinção da escola) e pelo Arquivo Pessoal de João Penteado. Com isso, foi recolhido um conjunto documental de tipologias distintas: fotografias, jornais, manuscritos, atas de reuniões, programas escolares, correspondências recebidas e enviadas, livros de matrícula, livros de ponto etc. Há também peças museológicas como quadros, objetos do laboratório de

¹² O projeto sobre programas curriculares, que foi coordenado pela autora deste texto, conseguiu reunir 376 programas de várias partes do Brasil desde o ano de 1862 cujos resultados estão em capítulo deste trabalho além de terem sido apresentados em congressos.

¹³ CD-ROM – *Livro Didático-Educação e História* – de 05 a 08 de novembro de 2007, realização Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

química da escola, maquinário das aulas de datilografia, entre outros. O recorte temporal estabelecido pelo grupo de pesquisa foi do ano de 1912 a 1958, quando João Penteado deixa de ser o diretor da escola.

Para a organização e pesquisa do Arquivo Escolar João Penteado, foi constituído no CME um grupo interdisciplinar composto por alunos de graduação, mestrado e doutorado, sob a orientação de professoras pesquisadoras da FEUSP¹⁴ e de especialista em arquivística¹⁵. O resultado desse projeto, que já está sendo finalizado, é o inventário de fontes do arquivo. Em formato digital, o DVD traz na íntegra a coleção de jornais produzidos pelos alunos e professores da escola (300 exemplares), todo o arquivo de imagens recolhidas (aproximadamente 4800 imagens) com a referência completa e um inventário sintético dos documentos administrativos da Escola Saldanha Marinho e do Arquivo Pessoal de João Penteado¹⁶.

A atuação do Centro de Memória em trabalhos de extensão

a) Monitorias:

- Alunos de graduação – Todos os semestres, são agendadas visitas pelos professores dos cursos de Pedagogia e Licenciatura da FEUSP e de outras universidades para que seus alunos conheçam a rotina dos trabalhos dos bolsistas do CME e possam perceber a relação entre as práticas de pesquisa e as práticas do arquivo. Também são convidados a conhecer um pouco da

¹⁴ Profas. Dras. Carmen Sylvia Vidigal Moraes (coordenadora do projeto), Cecília Hanna Mate e Doris Accioly e Silva.

¹⁵ Iomar Barbosa Zaia (pesquisadora doutora do CME).

¹⁶ MORAES, Carmem Sylvia Vidigal Moraes. (Org.). **Inventário de fontes Arquivo João Penteado: 1900-1958**. São Paulo: Centro de Memória – FEUSP, 2007. DVD.

história institucional da Faculdade de Educação, percorrendo seu edifício e sua Escola de Aplicação. Além disso, são realizadas demonstrações de acondicionamento e higienização dos documentos, exposição de como são produzidos os instrumentos de pesquisa e consultas *in loco* aos arquivos. Assim, esse trabalho traz para a formação do professor elementos e condições de sensibilização para a preservação da memória escolar, para procedimentos de arquivo que possam viabilizar sua execução e para entender um pouco da trama que atravessa a produção da história.

- Grupos de pesquisa em história da educação – O CME da FEUSP recebe grupos de pesquisa em história da educação vindos de outros estados brasileiros e de universidades do estado de São Paulo. Com visitas de no máximo uma hora, os grupos são convidados a conhecer os ambientes do CME e do Centro de Memória da Escola de Aplicação, e são apresentadas as pesquisas com exposição de seus resultados concretos.
- Grupos de professores da rede pública – Uma parte dos cursos a distância oferecidos aos professores pelas secretarias de educação municipais em parceria com a FEUSP¹⁷ é desenvolvida de forma presencial. Um desses momentos é o contato dos professores com o CME no qual se familiarizam com as formas e a importância da preservação de documentos escolares. Por esse Programa, visitaram o CME, nos últimos três anos, cerca de 1.300 professores da rede pública dos municípios de São Paulo.

b) Estágios:

¹⁷ Programas nos quais são estabelecidos contatos com professores dos municípios do interior do estado de São Paulo pelo Programa de Educação Continuada, organizados pela Fundação de Apoio a Faculdade de Educação – FAFE/USP –, pelos quais se realizam cursos a distância e presenciais.

- Alunos dos cursos de licenciatura e pedagogia – Desenvolvem-se estágios em algumas disciplinas do curso de Pedagogia¹⁸ e de Licenciatura desde que as atividades das disciplinas estejam relacionadas com aquelas propostas pelo CME. Nesse sentido, a orientação dos estágios realizados por esses alunos visa abrir perspectivas de atuação dentro da escola a partir do envolvimento de alunos e professores na construção de espaços de memória e de cultura.
- Alunos do ensino médio – Junto com os alunos de graduação e pós-graduação, foi elaborado um projeto no CME que teve como objetivo possibilitar alunos do Ensino Médio, principalmente alunos que se preparavam para o Magistério¹⁹, de participarem de estágio, sensibilizando-os para a importância da conservação documental de cada escola e atentando para a preservação da memória escolar.

A organização de parcerias e convênios para projetos de arquivos escolares

- a) Projeto de Arquivos Escolares na cidade de Pedreira no Estado de São Paulo
 - A parceria do CME feita com o Instituto de Matemática e Estatística da USP e com a prefeitura do município de Pedreira

¹⁸ Além das horas de estágio, os alunos da pedagogia também realizam trabalhos no CME para realização de Estudos Independentes. Estes se referem às horas necessárias para a formação no curso de Pedagogia e tem como objetivo incentivar e valorizar a participação do aluno em atividades que ampliem as dimensões do currículo para além da sala de aula (visita a museus, estágios não remunerados em lugares como arquivos, casas de cultura etc.).

¹⁹ Existem poucos cursos preparatórios para o Magistério de 1ª a 4ª séries, pois desde 1996, a legislação brasileira estabelece que, para exercer essa modalidade de ensino, é preciso a formação no curso de Pedagogia. Assim, enquanto estados e municípios ainda não contarem com instituições de formação de professores em nível superior, os cursos de Magistério serão responsáveis por essa formação.

no estado de São Paulo tem colaborado com a organização de centros de memória nas duas escolas mais antigas da cidade, desde 2005, quando a FAPESP aprovou projeto de ensino público.

b) Alguns convênios, com outras instituições, em tramitação ou já aprovados

- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Convênio já aprovado pela FAPESP está ancorado no projeto “Material didático para a preservação de patrimônio público documental paulista: Kit do Centro de Memória da FEUSP”, já descrito no item 2b deste texto.
- Universidade do Porto em Portugal – Trata-se de uma parceria a ser firmada entre o CME da FEUSP e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/CIIE/Núcleo de História e Museologia, intitulada *Memória escolar e sua materialidade: trocas de experiências para a valorização do patrimônio público documental*. O projeto parte das experiências das duas instituições de que o envolvimento das comunidades escolares em atividades de formação e de conservação do seu patrimônio está relacionado à participação desses próprios sujeitos, implicando o intercâmbio de experiências e metodologia. Nesse sentido, envolverá alunos de mestrado e doutorado dos dois países que, após receberem formação em arquivística (por meio de oficinas e atividades práticas nas escolas) e tendo cumprido créditos em seus programas de pós-graduação, poderão estabelecer a troca de experiências no outro país (participando de projetos, incorporando novas práticas, bem como colaborando com

oficinas que visem ao aprimoramento de técnicas de higienização, acondicionamento etc.)

Finalizando a primeira parte deste artigo, destaco que a série de atividades acima registrada, e que foi constituindo o CME/FEUSP, corresponde a mais de uma década de trabalho de pesquisa, envolvendo vários grupos de pesquisadores. O objetivo desse relato foi o de informar sobre a natureza e a diversidade dos projetos existentes no CME e, com isso, mobilizar reflexões sobre possíveis significados desse tipo de iniciativa na relação entre memória e história e como esse debate pode estar interligado com o tema da identidade, o que será feito a seguir.

II

Memória e história: identidades produzidas

A partir do longo histórico aqui apresentado sobre o caminho percorrido pelo CME/FEUSP, proponho agora discutir algumas questões a serem compartilhadas com todos aqueles que, de um modo ou de outro, estão envolvidos e incentivam a organização de espaços de preservação da memória ou mesmo com aqueles que acompanham com interesse os sentidos de tais trabalhos. Em primeiro lugar, creio ser oportuno introduzir a discussão a respeito dos significados possíveis de ações que buscam a preservação da memória, nesse caso, da educação escolar. A organização de centros de memória vem se mostrando um trabalho fundamental para essa preservação e também para a ampliação e diversidade de fontes para a pesquisa em história da educação, além de estimular percepções mais atentas para espaços escolares por parte de educadores e estudantes.

No entanto, essas iniciativas não devem se desvincular do debate que ocupa o campo historiográfico de modo geral, desde o final da década de 1980, quando novos objetos passam a entrar em cena na pesquisa histórica e velhos objetos ganham novas abordagens. No caso da escola, embora seja um velho objeto, nunca foi tão cercada e investigada como nas últimas décadas. Inspirada no processo de retomada de velhos objetos na área do conhecimento histórico, a pesquisadora Clarice Nunes (1992) nos propõe:

[...] mostrar a possibilidade de recriação de um dos objetos mais focalizados e paradoxalmente pouco conhecidos da história da educação brasileira: a instituição escolar. Este velho objeto de investigação pode tornar-se novo aos nossos olhos na medida em que soubermos trazer à tona, na travessia da pesquisa, aspectos antes ignorados ou secundarizados. (p. 151)

De fato, a possibilidade aventada pela autora se tornou realidade. Após quase 20 anos, pode-se dizer que são inúmeras as investigações na área da história da

educação que buscam recuperar experiências de professores, alunos e instituições escolares. Desse modo, o processo de retomada de um velho objeto, a escola, foi acompanhado da organização de arquivos e centros de memória produzidos pelas investigações realizadas, ampliando, assim, as possibilidades investigativas no campo da pesquisa em história da educação. Por outro lado, se é inegável a importância desse crescente volume de material investigativo, há questões vinculadas a esse processo que podem e devem ser problematizadas. Tomarei como questão o debate sobre as relações entre memória e história e a interligação desse debate com a questão da identidade.

A busca pela recuperação, preservação e valorização das memórias, sejam sociais, pessoais ou institucionais, levou a um tratamento de equivalência entre os termos história e memória. Entretanto, alguns autores questionam e problematizam essa equivalência no sentido de que a história (da ordem do conhecimento, portanto, com função cognitiva) teria se apropriado da memória (da ordem do sentimento, portanto, espontâneo e de difícil apreensão). Ao recuperar memórias, a história estaria, assim, cumprindo um ofício “como se a memória, em sua relação com a história, deixasse em grande medida de ser memória para enquadrar-se nos preceitos teórico-metodológicos da historiografia” (SEIXAS, 2004, p. 39). Nessa operação, a instabilidade, a descontinuidade e o desgoverno próprios da memória seriam capturados em nome da preservação da memória produzida pela história. Sobre o lado contraditório dessa possível antinomia entre memória e história, Pierre Nora (1993) escreve:

[...] quanto menos a memória é vivida no interior mais ela tem necessidade de suportes exteriores e de referências tangíveis de uma existência que só vive através delas. Daí a obsessão pelo arquivo que marca o contemporâneo [...]. (p. 14)

O debate sobre a relação história e memória (para alguns, melhor seria a expressão história *versus* memória) está longe de se esgotar, já que há muita polêmica entre os autores em torno do tema. Contudo, é importante assinalar essas referências para que se tenha a dimensão dos debates teóricos que acompanham as ações de

preservação da memória atravessadas pela prática historiográfica e, com isso, lançar um olhar mais cuidadoso no trato com materiais, relatos, enfim, rastros de memórias.

No caso da recuperação e preservação de memórias da educação, sabemos que são ações que trazem à tona materiais e lembranças que podem dar múltiplos significados ao já conhecido, tanto ao que foi produzido pela história da educação como ao que foi consagrado pelas tradições – em alguns casos, ambos aparecem juntos. Pode-se considerar que, na especificidade da pesquisa em história da educação, há mesmo um desafio de interrogar os materiais e as lembranças que nos chegam e, com isso, percorrer os labirintos da instituição escolar que foi e é um dos espaços responsáveis por governar as subjetividades dos indivíduos ou, dito de outra forma, produzir suas identidades. Abordar a questão das identidades não é uma tarefa simples, mas alguns pontos de partida podem ser lançados para a discussão aqui proposta. Um primeiro deles é que as identidades são histórica e socialmente construídas e se produzem em meio a relações de poder. Outro ponto é que esse sistema está sendo colocado em questão já que, conforme Tomaz Tadeu da Silva (1999), “novas identidades sociais emergem, identidades reprimidas se rebelam, se afirmam, colocando em questão, deslocando, a identidade unificada e centrada do indivíduo moderno: macho, branco, heterossexual [...]” (p. 27). Esses pontos evidenciam um conflito entre um sistema de construção de identidades hierarquizadas, unificadas, por um lado, e a multiplicidade de identidades que buscam suas formas de representação, por outro. O segundo caso corresponde às novas identidades que surgem e se transformam continuamente na contemporaneidade, fenômeno sobre o qual o estudioso Stuart Hall (2000) diz:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (p. 13)

Todavia, gostaria de me deter no primeiro ponto acima exposto – o de que identidades são histórica e socialmente construídas e se produzem em meio a relações de poder – para pensar sobre a construção de identidades a partir da instituição escolar. Em relação a “o que” e “como” se ensinava, temos exemplos emblemáticos sobre identidades que os conteúdos de ensino ajudavam a construir ao tomarmos, por exemplo, um manual escolar. O levantamento e recolhimento de manuais escolares utilizados nas escolas brasileiras ao longo dos séculos XIX e XX, realizado pelo projeto *Educação e Memória*, ensejaram várias discussões: dentre elas, a questão da influência desses manuais na construção da identidade nacional, tema bastante explorado nas pesquisas sobre o livro didático de diversas disciplinas (português, história, geografia, leitura etc.) e níveis de ensino (primário e ginásio, atual ensino fundamental).

Destaco a seguir aspectos das subjetividades produzidas pelo livro didático encontrados entre as décadas de 1930 e 1940, que se referem aos deveres e costumes a serem adquiridos por crianças, jovens e, quiçá, pelas suas famílias. Seguem alguns exemplos pesquisados:

1. Identidade do sujeito produtivo e pontual, localizado em pequeno texto intitulado “O relógio”²⁰ que aparece em livro de leitura:

*O relógio é um objeto muito útil
 Serve para marcar as horas
 Quem não sabe ver as horas não pode ser pontual
 Moro pertinho da escola
 As aulas na minha escola começam às 8 horas
 Antes de sair vejo as horas no relógio
 Quando faltam 5 minutos para as 8 sigo para escola*

2. Identidade do sujeito responsável e autogovernado localizado no mesmo livro e representado por uma ilustração acompanhada dos dizeres: o menino *levanta cedo, se arruma e vai para a escola sem ninguém mandar.*

²⁰ CABRAL, Mário da Veiga. **Primeiro livro de leitura**. 23. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacinto, 1946.

3. Identidade do sujeito higiênico localizado em texto de livro de leitura para o aluno do 3º ano primário²¹:

O asseio...

*Logo que se levantar, lavar o rosto, as orelhas, o pescoço e o braço
Vestir roupa limpa, tendo durante o dia o cuidado de não sujá-la nem rasgá-la*

Tomar banho geral diariamente e aparar as unhas duas vezes por semana

Ter sempre no bolso um lenço limpo para assoar o nariz e receber a saliva expelida

com os espirros

4. Identidade do sujeito de bons costumes localizado no mesmo livro citado acima e acompanhado de ilustrações. Eis um deles:

Outro vício terrível é o jogo.

O jogador é, em geral, fumante e bebedor.

Quem adquire o maldito vício do jogo, por

Muito rico que seja, acaba na miséria.

[...] Na minha escola há uma tabuleta com este

letreiro: Odeia de morte estes três inimigos – o fumo, o jogo e o álcool.

Esses são apenas alguns exemplos de narrativas, muitas vezes acompanhadas de imagens e ilustrações, apresentadas repetidamente nos manuais e que eram reiteradas por orientações didáticas indicadas ao professor pelos próprios manuais, cujas referências podem ser encontradas nos programas curriculares oficiais²².

Muitas outras possibilidades de captar os dispositivos escolares utilizados na formação das subjetividades daquelas gerações – e a partir das inovações tecnológicas

²¹ RIBEIRO, M. Rosa M. **Leitura para o terceiro ano**, 10. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1937.

²² Ver artigo de MATE, Cecilia H. *Programas Curriculares e o livro didático*, 2004. Consultar: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br>.

também utilizadas com as gerações posteriores²³ – podem ser apreendidas em materiais e lembranças da época que foram recuperados e preservados. Assim, o processo de organização dos arquivos escolares tem possibilitado o acesso a diferentes fontes, o que pode ampliar infinitamente as condições de problematizar a educação escolar.

No entanto, o destaque ao livro didático foi aqui utilizado como um importante vestígio para pensar a formação de subjetividades e, nesse sentido, merece mais algumas considerações, especialmente pelas discussões propiciadas pelo Projeto *Educação e Memória* aqui citado.

O pesquisador Alain Choppin²⁴, em artigo bastante completo e abrangente, fornece-nos uma visão panorâmica das principais problemáticas e dos temas abordados pela pesquisa com o livro didático em vários países, considerando que o campo de pesquisa é recente e o grande número de publicações existentes se verificou após 1990. Além disso, as diferentes pesquisas e os intercâmbios desenvolvidos ao longo do projeto mostraram várias possibilidades temáticas de investigação. Contudo, por ser a pesquisa com o livro didático um campo ainda recente, sua potencialidade temática é ampla. Seguem aqui abreviadamente um conjunto dessas possibilidades:

- Em relação ao aparecimento do livro didático, suas formas de apresentação e sua trajetória, os estudos têm sido realizados priorizando diferentes aspectos: seu uso pela escola, sua materialidade, metodologia, conteúdo, ilustração etc., ao longo do tempo.
- Sobre as políticas curriculares que os livros didáticos ajudam a implantar, é possível acompanhar em suas edições as mudanças e permanências de

²³ Ver tese de doutoramento recentemente concluída de NAKAMOTO, Persio. **A configuração gráfica do livro didático**: um espaço pleno de significados. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

²⁴ Um dos pioneiros no tema desde os anos 1980, o pesquisador Alain Choppin do Service d'Histoire de l'Éducation do INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) de Paris (França), coordenou o banco de dados de livros didáticos denominado *Emmanuelle* – <http://www.inrp.fr/she/emmanuelle.htm> – o que possibilitou a ampliação do debate sobre o livro didático. Para maiores detalhes, ver CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

programas curriculares e formas de objetivá-los em sala de aula. Nesse caso, devem ser considerados alguns limites já que o currículo real não pode ser apreendido apenas pelo livro didático, mesmo que determinado livro tenha passado por várias edições e sinalizado seu uso por vários alunos e professores. De qualquer forma, o livro didático é uma fonte que condensa várias pistas sobre quais elementos são privilegiados em determinado tempo e/ou espaço e por quem são fixados.

- Abordagens na perspectiva de destacar os aspectos ideológicos do livro didático²⁵ foi uma tendência que, segundo vários pesquisadores, predominou até os anos 1980, dando a entender que hoje esse tipo de abordagem estaria ultrapassada. Atualmente, no entanto, com a ampliação de temas e problemas da pesquisa em educação, essa perspectiva está sendo renovada e vista sob outros olhares, com outras ferramentas analíticas, com outras denominações e interligada a novas problematizações. Nesse sentido, os estudos de inspiração pós-estruturalista vêm mostrando que são inúmeras as possibilidades de problematizar o que parece não problemático, o que parece já pensado, o que parece já pesquisado. A partir disso, estão abertas as formas de pensar de novo, analisar mais uma vez o que já foi pensado e analisado sobre o livro didático. Importante trabalho sobre manuais pedagógicos de formação docente para educação infantil da pesquisadora Maria Isabel Bujes (2009)²⁶, traz-nos uma perspectiva pós-estruturalista para analisar esse tipo de dispositivo. Desse modo, procura

[...] discutir como tais leituras carregam sentidos que validam modos de entender as crianças, de pensar o lugar que lhes é destinado no mundo, de agir para produzir nelas certos modos de conduta. (p. 6)

²⁵ Ver trabalho bastante conhecido por essa abordagem: ECO, H.; BONAZZI, M. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

²⁶ BUJES, Maria Isabel E. Manuais pedagógicos e formação docente: elos de poder/saber. **Currículo sem fronteiras**, v. 9 n. 1, jan./jun. 2009.

- O estudo de temas específicos e o modo como é tratado pelo livro didático continuam motivando as pesquisas de diferentes disciplinas. Exemplos: o negro, o indígena, a mulher, a nação, a raça e, mais atualmente, a questão do meio ambiente no livro didático têm ampliado as possibilidades de problematizar temas que estão intrinsecamente articulados ao cotidiano e que a escola, por meio do livro, pode ajudar a questionar e/ou reafirmar. Há também a possibilidade de investigar por que alguns temas estão ausentes em determinadas períodos e lugares enquanto em outros são largamente discutidos e estudados.
- O estudo sobre o tratamento dado aos conteúdos do livro didático de diferentes disciplinas tem sido objeto de pesquisas no campo da história da educação, especialmente da história das disciplinas escolares. Com isso, pode-se dizer, houve uma expansão significativa da produção da história de várias disciplinas escolares, importantes para entender diferentes aspectos da história da educação e da didática²⁷.
- Outra vertente, rara nas áreas da história da educação e da didática, porém de grande importância, refere-se às atividades didáticas e à tendência metodológica propostas nos livros didáticos. A importância desse tipo de temática está no sentido de que permite a problematização e/ou recuperação das formas de ensinar sugeridas, explícita ou implicitamente, nos livros didáticos de diferentes períodos. Além disso, possibilita também trazer à tona questões em torno dos exercícios sugeridos nos livros do professor, e que vêm sendo utilizados em sala de aula cada vez com maior intensidade, abrindo muitas possibilidades de análise (comparações entre atividades e metodologias de diferentes épocas, indagações sobre significados de certas

²⁷ Para um panorama da produção, ver GATTI, Décio (2009). A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares, 1990-2008. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 42-71, jan./jun. 2009.

atividades e a forma como são propostas, leitura minuciosa da linguagem utilizada etc.).

- Os estudos das ilustrações e imagens apresentadas nos livros didáticos têm atingido uma importância cada vez maior, já que por ser um recurso fartamente, e cada vez mais, utilizado nos livros didáticos, pode ser problematizado de muitas maneiras (por exemplo, qual o significado dessas ilustrações e imagens em relação ao texto, quais as propostas de uso dessas imagens, que formas de recepção podem mobilizar etc.). Diante da necessidade de discutir diferentes formas de leitura da imagem, outra implicação para estudos nessa linha se refere à interlocução com pesquisas sobre design gráfico, principalmente considerando que, a partir dos anos 1980, a grande maioria dos livros didáticos utiliza o recurso das imagens não só para atender ao mercado, como para buscar um maior efeito no público a que se destina²⁸.
- Estudos sobre as políticas públicas e a produção de livros didáticos, sem dúvida, têm despertado grande interesse. Trata-se de abordagem que destaca o papel do Estado no controle desse processo que pode ser maior ou menor em diferentes conjunturas. Pesquisas que exploram essa abordagem estabelecem interlocução com materiais de editoras, legislação sobre livro didático, programas curriculares oficiais etc.²⁹

Outras possibilidades temáticas da pesquisa com o livro didático ainda poderiam ser aqui tratadas como, por exemplo, práticas docentes (principalmente nas pesquisas centradas na formação de professores, sendo o livro didático uma das fontes para apreender aspectos dessa prática³⁰), usos do livro (em vista das dificuldades de investigação das práticas de sala de aula, essa abordagem é menos encontrada, porém já

²⁸ Ver, dentre outros, os trabalhos de Bittencourt, 1998; Nakamoto, 2010, já citados.

²⁹ Ver trabalho pioneiro sobre o tema, FREITAG, Barbara; COSTA, Wanderley; MOTTA, Valéria. **O livro didático em questão**, 1997, cuja 1ª edição é de 1989.

³⁰ Ver Bujes, 2009 já citado.

se observa algum crescimento), autoria (tema bastante explorado, abarcando desde os livros mais antigos até os mais atuais³¹).

Enfim, o livro didático, além de ser um artefato que carrega um conjunto de saberes considerados essenciais para os alunos, pode abrir, conforme muitos estudos e pesquisas vêm mostrando, possibilidades de ampliação do universo de questões relacionadas à formação de identidades ou, como prefiro usar, à formação de subjetividades na história da educação.

Além dos livros didáticos, outros dispositivos escolares ajudam a compor uma analítica para pensar a construção das identidades: os cadernos de classe³², os currículos e programas³³, vestígios sobre métodos de ensino, fragmentos sobre memórias de alunos e de professores, tipos de avaliações, diários de classe, prontuários, planos de ensino, fotografias e imagens de situações escolares, arquitetura da escola e da sala de aula³⁴ (tamanho, formato e disposição das carteiras, dimensões da classe, objetos, cartazes, alunos e professores na classe, recreio, filas etc.), jornais escolares, relatórios de professores e de visitas, programação de eventos e comemorações etc.

Considero que essa massa documental tem sido instigante para a pesquisa em história da educação e, especificamente, para pensar a questão da construção de identidades ou subjetividades, por isso, finalizo este texto com algumas interrogações: se as pesquisas indicam que alguns dispositivos – como os livros didáticos, os cadernos escolares, as reformas, a arquitetura escolar etc. – cumpriram o papel de produzir identidades unificadoras – o que implicou a tentativa de anular manifestações de individualidades –, como podemos perceber essa operação nos dias de hoje? Frente a

³¹ A título de exemplo, ver artigo de Bittencourt (2004), além das pesquisas registradas no *Programa e Caderno de Resumos do Simpósio Internacional do Livro Didático: Educação e Memória*, realizado em novembro de 2007 na FEUSP, que espelha essa tendência.

³² Ver o estudo de GIRTZ, Silvina. **Do currículo prescrito ao currículo ensinado**: um olhar sobre os cadernos de classe. Bragança Paulista: Editoria Universitária São Francisco, 2005, que trata do uso caderno escolar entre 1920 e 1970 na escola argentina.

³³ MATE, Cecília Hanna (2002).

³⁴ VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade** (a arquitetura como programa). Rio de Janeiro: DP&A, 1998, analisam a materialidade e a arquitetura do espaço escolar como um caminho para problematizar o ensino.

uma multiplicidade de identidades que buscam suas formas de manifestação, contrapondo-se, na prática, a um sistema de produção de identidades únicas e excludentes, no qual vários grupos não estavam contemplados, como essa multiplicidade está sendo operada na atualidade pelas narrativas e pelos projetos hegemônicos? Seria o processo de construção de arquivos na própria escola um caminho para refletir sobre rupturas e continuidades de dispositivos escolares do passado ou simplesmente uma tendência a ser seguida? Nossa experiência tem mostrado que o envolvimento de alunos e professores na organização e preservação de suas memórias pode torná-los autores de suas narrativas, já que se responsabilizar pela preservação da memória escolar não é um trabalho neutro. Implica decisões, criação de novos significados, indagações sobre práticas escolares e, principalmente, produção de um espaço próprio.

Assim não há neutralidade em relação à organização de arquivos na escola. Ao contrário, pode trazer outro sentido em relação à convivência escolar, outra dinâmica, outro modo de apreender esse espaço, reconhecendo-o como potencial de exercício de diferentes identidades. No entanto, são caminhos a serem escolhidos. Os arquivos não operam mudanças por si, mas abrem possibilidades de interrogar micropolíticas escolares, revisitar fontes tradicionais, interrogar narrativas únicas e confrontá-las com outras experiências...

2. O QUE PODEM OS LIVROS DIDÁTICOS: DADOS PARA UM ESTUDO COMPARATIVO A PARTIR DO PERÍODO AUTORITÁRIO NA ESPANHA (1937 a 1945)

Este texto procura reunir dados de pesquisa para um estudo comparativo entre os livros didáticos utilizados pelos governos autoritários do General Franco na Espanha e de Getúlio Vargas no Brasil no período de 1937 a 1945. A investigação foi realizada em 2005 nos arquivos do MANES na Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED –, em Madrid (Espanha), com o objetivo de desenvolver o projeto de pesquisa “*Programas Curriculares como fonte para pesquisa sobre livros didáticos – um estudo comparado*”³⁵, que foi um desdobramento do projeto temático *Educação e Memória*, já mencionado neste trabalho. Foi realizada nas instalações da Faculdade de Educação da UNED e no Centro de Investigação do MANES (acervo que reúne os manuais escolares da Espanha e países da América Latina).

Buscando comparar a produção do livro didático da primeira fase da ditadura franquista, de 1937 a 1945, com o período da ditadura Vargas, a pesquisa levantou grande quantidade de material sobre o contexto espanhol que neste texto será explorado.

Exponho, num primeiro momento, um conjunto de estudos sobre o 1º período franquista (1937 a 1945). Em seguida, exploro os estudos sobre o livro didático dessa fase e, finalmente, destaco algumas características dos manuais escolares espanhóis investigados³⁶.

É importante mencionar que selecionei para a análise os manuais utilizados no ensino primário e no ginásial. Para o ensino primário, foram selecionados os livros de leitura, gramática, língua espanhola e higiene. Para o ensino ginásial, livros de

³⁵ Destaco a importante interlocução que tive com os pesquisadores da equipe diretora do MANES: Profs. Miguel Somoza e Gabriela Ossenbach.

³⁶ O termo “manual escolar” é a expressão mais corrente na Espanha, porém neste texto serão utilizados também os termos “livros didáticos” ou “livros escolares” com o mesmo sentido.

história da Espanha, história universal, geografia e história da cultura. Os pontos dos manuais destacados neste texto serão: os conteúdos alusivos ao governo franquista; as recomendações em geral inscritas no início dos volumes; os conteúdos relativos ao contexto político; a menção da presença de imagens relacionadas àquele momento político. Encerro com algumas questões surgidas para discussão do tema.

Dos estudos sobre o período

A pesquisa situou estudos em torno dos temas: currículos e programas de ensino, livros didáticos, legislação educacional, história da educação do período franquista e outros estudos pertinentes ao assunto tratado. Embora tais estudos não se limitassem, obviamente, ao período de 1937 a 1945, foram significativos para refletir sobre a questão, já que discutir o livro didático num determinado período, sob qualquer aspecto que seja, requer ampliar os limites da periodização escolhida. Esses estudos mostraram vários ângulos para a compreensão daquele momento político e as estratégias empregadas pelas forças que compunham o regime autoritário espanhol instalado com Franco em 1937.

Um deles refere-se ao estudo de Gabriela Ossenbach (2000), que mostra o fascismo italiano e o nacional-socialismo alemão como expoentes do autoritarismo político na Europa ocidental na primeira metade do século XX. A autora traça um panorama dos regimes que, sob o conceito genérico de fascismo, instalaram-se em diferentes países europeus durante o período de entre guerras, tais como o franquismo na Espanha.

Ramón López Martín (1996) analisa a ditadura Primo de Rivera na Espanha, entre 1923 a 1930, mostrando-a como um dos momentos de maior utilização da educação a serviço de um modelo político, sendo usada como canal necessário para transmitir os valores ideológicos do novo regime. Essas reflexões estendem nossa

compreensão sobre a política de educação no franquismo que é analisada por vários autores.

Após salientar que o regime de Franco nunca deixou de ser uma ditadura, Manuel Puelles Benítez (2002) aponta três momentos da política franquista com repercussão na política educativa: o franquismo com orientação totalitária (1936-1945), que foi a base para esse estudo comparativo; franquismo, nacional-catolicismo e educação (1945-1959); e ditadura tecnocrática e educação (1959-1975). Esse quadro, ampliado no tempo, permite visualizar historicamente o período tratado e compará-lo com outra divisão, também ampliada, feita por Augustín Escolano Benito (2002), que divide o longo período franquista em “nacional-catolicismo e a educação” (1936-1951) e “educação no franquismo tecnocrático” (1951-1975). Faz um estudo da política educativa nos dois períodos, trazendo uma cronologia de leis e reformas educacionais, abarcando ambos.

No entanto, os estudos mais importantes para o problema dessa pesquisa se referem ao tema da depuração de professores empreendida pelo 1º período do franquismo e tratado por vários autores: dentre os quais, Puelles Benítez (2002) e Navarro Sandalinas (1990). Trata-se de um expurgo docente que se aplicou, no início do período franquista, aos professores do ensino primário, secundário e médio, acompanhado de perseguição a diretores e professores. A demissão de grande contingente de professores foi uma das primeiras medidas tomadas pelo regime de Franco. Outros autores como Grana Gil e Martín Zúñiga (2003) partem da constatação de que os trabalhos sobre a depuração de professores do magistério primário são escassos, e do ensino secundário e médio, inexistentes.

O período de expurgos de professores ainda é discutido por estudos como de Negrin Fajardo (2004) que, partindo de textos legais que regulamentavam as comissões de depuração, apontam os anos de 1936-1943 como um período no qual o regime franquista pretendeu acabar com a organização democrática, com a inovação pedagógica e com o laicismo.

No estudo sobre o ensino primário Navarro Sandalinas (1990) ao longo de todo o período franquista, é possível notar “la larga noche de la escuela franquista” que, segundo o autor, começa em 1945 e se estende até 1962. Esta é precedida por vários dispositivos que desde 1937 firmam as bases para a política escolar do franquismo. Como exemplo, citamos os “programas para os cursos de formação do magistério” (p. 119) que, desde 1937, determinavam os conteúdos dessa formação distribuídos em lições: a religião, a pátria, o homem, o mestre, a pedagogia da religião, a didática da história pátria, a criança, a escola.

Nesse mesmo sentido, o período de 1937 a 1945 pode ser visto pelas mudanças ocorridas no ensino primário a partir de 1936 se acompanhadas, uma a uma, das decisões da *Junta de Defensa Nacional*, destacando a *Comissão de Cultura e Ensino da Junta Técnica*, órgãos oficiais aos quais podem ser atribuídos os primeiros passos para a reforma do ensino primário que levaria à Lei de 1945 conforme Alted Vigil (1984). Por essa lei, com 115 artigos, eram prescritos desde os princípios estabelecidos para as características e organização da escola, para o ensino, as matérias, os instrumentos pedagógicos e livros didáticos até para a formação do professor, a orientação para a profissão, o regime disciplinar e a disciplina infantil.

Assim, entrecruzando os vários estudos, tanto relativos ao período escolhido como aos anos anteriores, foi possível refletir sobre várias e intensas mudanças – normatizações, regulamentos, reformas da educação – tanto ligadas ao funcionamento dos programas escolares como da profissão e formação de professores. É por isso que o texto da *Lei da educação primária*, que vem a público em 1945, como mostra Mayordomo Pérez (1990), pode ser examinado como resultado de embates em que intervenções foram operadas em vários setores da instituição escolar³⁷.

Dos estudos sobre manuais escolares

³⁷ Navarro Sandalinas, R. S. (1990) traz um “prólogo da Lei do ensino primário de 1945” que permite ampliar a reflexão sobre o processo pelo qual foi instalada.

As pesquisas sobre os manuais escolares na Espanha contam com um eixo articulador de grande importância que é o Centro de Investigação MANES³⁸, ao qual já nos referimos e que, além de manter um acervo que reúne e preserva os manuais escolares publicados ao longo da história, desenvolve pesquisas em torno do tema, o que tem ampliado as formas de problematização e aprofundamento sobre o assunto. Uma das questões a ser aqui destacadas é em relação ao controle e à uniformização do ensino. Trata-se de um movimento de imposição de textos escolares únicos para o ensino primário no início do franquismo, cujo exame ajuda a compreender tal objeto como coadjuvante na fabricação do regime franquista. O estudo de Carmem Diego Pérez (2000a)³⁹ trata minuciosa e detalhadamente da estratégia elaborada para essa operação: o *Instituto de España*, fundado em dezembro de 1937, e seus membros foram encarregados de elaborar textos únicos para o ensino primário. Esses textos diziam respeito a: elementos da língua, duas antologias de escritores espanhóis e um tratado sumário de análise gramatical; ensino elementar de história de Espanha e um resumo da história da Cultura; um resumo elementar de história da arte geral e da Espanha (incluindo iniciação ao desenho e aos estudos musicais); ensino elementar de matemática e de leituras sobre ciências físicas e naturais; um manual de educação política no novo Estado e vários textos de formação moral; e um texto sobre higiene. O controle e a proibição de vários manuais durante o franquismo ficam explicitados ao se comparar o tratamento dado aos manuais escolares no período anterior, problema estudado por Marin Eced (2001).

Cabe aqui refletir sobre o problema do controle exercido pelo Estado nos livros escolares do ensino primário. Desde a imposição do texto único nas escolas, no início do XIX, até a variedade ou pluralidade de livros à disposição de professores e

³⁸ Para maiores detalhes, ler Puelles Benítez, Manuel y Tiana Ferrer, Alejandro (2003). Os autores recuperam as etapas percorridas pelo MANES em seu processo de organização, tecendo considerações sobre sua base de dados, o conjunto de publicações feitas, o programa de doutorado, as reuniões científicas e o conjunto de páginas web.

³⁹ Segundo a autora, o manual sobre língua, por exemplo, editado em 1938, era a 62ª edição, porém deveria estar devidamente aprovada pelo Ministério de Educação Nacional e pela Autoridade Eclesiástica.

alunos, elaborados de acordo com os programas oficiais (únicos e obrigatórios) no início do XX, temos um movimento que passou da uniformidade dos livros escolares para a uniformidade dos programas escolares, questão estudada por Benso Calvo (1994). Embora não chegue ao franquismo, a autora dá elementos para pensar, historicamente, sobre as formas de controle e uniformidade no ensino, mesmo com a liberdade de escolha do livro. Em outro estudo, Benso Calvo (1999) trata da problemática do livro escolar no século XIX, período em que se constitui o sistema educativo espanhol, especialmente no que se refere à intervenção política ao livro e à ação empreendida pelos pedagogos mais influentes da época com o objetivo de orientar o magistério no uso do livro em suas escolas.

A análise acima pode ajudar a pensar como a imposição de texto único, que caracterizou o início da política franquista do livro escolar, foi sucedida por medidas posteriores (outubro de 1939) que, conforme mostra Puelles Benítez (1997), já não estabeleciam restrições a esse respeito, substituindo-as pelo sistema de autorização e censura prévia feita por Comissões Examinadoras, sendo a forma pela qual, de fato, fez-se o controle⁴⁰. Outra forma indireta de intervenção nos manuais escolares foi feita pelo Ministério da Educação Nacional que, por meio de seus conselhos, determinava os conteúdos dos questionários oficiais e as exigências didáticas.

Complementando essas análises, Diego Perez (2000b) mostra que as decisões políticas tomadas nos primeiros tempos do franquismo, a respeito de livros escolares destinados ao ensino primário, podem ser exploradas pela legislação vigente e pela documentação administrativa no fim da guerra civil espanhola em 1939. Apresenta também documentação que revela o mal-estar de autores e editores que pressionam o Estado para conservar suas próprias produções.

Outro registro encontrado feito por Diego Perez (1996) trata de um concurso convocado pelas forças do franquismo que, em meio ao conflito bélico em 1937,

⁴⁰ Em outro estudo diz o autor: “El intento de establecer el texto único en las escuelas españolas sólo había durado más de un año!” (PUELLES BENÍTZ, 2002, p. 53).

pretendia premiar estrategicamente a melhor obra que, com o título *El libro de España*, mostrasse as glórias da pátria. A autora rastreia um deles, desde a sua redação até sua venda e possível utilização, e faz uma descrição completa e precisa de todo o circuito: desde a produção até a circulação e o consumo.

Ainda sobre estudos que se ocuparam dos manuais escolares como instrumento de controle e uniformização do ensino, Torres Santomé (1994) traz dados históricos com os quais constrói análise problematizando o uso do livro didático para além do contexto totalitário franquista. Analisa o livro didático como elemento condicionador das instituições de ensino, considerando-o reprodutor do conhecimento acadêmico e que pouco tem a ver com o que as pessoas usam em sua vida cotidiana, além de contribuir para a desqualificação profissional do professor.

Por outro lado, é oportuno o estudo de Diego Pérez (1999) que traz à tona o processo de destruição e controle dos livros de texto utilizados no ensino primário que estiveram na mira da guerra civil espanhola, o que indica um profundo enfrentamento contra a circulação de diferentes textos e linguagens. A autora estuda as medidas que foram tomadas para isso na 1ª fase do governo franquista.

Em outro estudo Diego Pérez (1997) mostra como o ensino da leitura foi também um dos meios utilizados para despertar e incorporar nos escolares o sentimento patriótico e a moral católica. Aliás, o elemento religioso foi uma característica bastante forte nos livros de leitura escolares desse período, segundo Garcia Crespo (1983)⁴¹.

Outros autores, que pesquisam o livro didático no período franquista, trazem ainda diferentes elementos para problematizar a questão, permitindo abordar vários aspectos do tema, dentre os quais destaco os estudos que analisam os livros elaborados especificamente para os professores a fim de orientá-los no exercício de sua atividade⁴². Além disso, existem também estudos que discutem o livro didático como

⁴¹ A autora analisa uma mostra de 104 livros do período 1940-1975.

⁴² MOLERO PINTADO, 2000; DIEGO PÉREZ, 2003; RISCO DAVIÑA, 1994; GABRIEL FERNÁNDEZ e IGLESIAS SALVADO, 1997 (estudo centrado em duas etapas diferentes: no

fonte de pesquisa, como objeto de conhecimento⁴³, como *corpus* editorial⁴⁴, como representação⁴⁵ ou pelo aspecto iconográfico⁴⁶, que ampliam o conhecimento sobre suas múltiplas funções, significados e relevância para as pesquisas em educação.

Dos manuais escolares pesquisados

Os manuais escolares selecionados no levantamento feito no acervo MANES, analisados à luz dos vários estudos acima apresentados, apontam para uma questão importante desta pesquisa que é a relação entre o contexto político implícito nas reformas e/ou novas orientações curriculares e o manual escolar. Nesse sentido, busquei apreender o que aparece com realce no livro didático após a mudança de regime. No total, foram selecionados 57 manuais escolares destinados ao primário e secundário entre o período de 1938 a 1946 e referente às seguintes disciplinas: língua espanhola, gramática, leitura, higiene, história universal e da Espanha, geografia e enciclopédia. O título *Enciclopedia* era dado aos manuais escolares que traziam num só volume várias materiais e geralmente se destinavam ao ensino primário (língua e gramática, matemática, história, geografia, moral religiosa, moral e cívica ou urbanidade). Desses manuais, foram selecionadas partes consideradas importantes (página de rosto, alguns trechos de conteúdos representativos do período franquista e outras informações).

franquismo e na democracia, cuja linha demarcatória são os questionários de 1965. Destaco a análise do “livro do mestre” articulado com fontes diversas (legislação, periódicos, tratados pedagógicos e catálogos de editoras); LÓPEZ MARCOS, 2001 (caracteriza o regime franquista a partir de suas origens e configuração inicial e analisa a importância dos manuais escolares no sistema educativo no franquismo); SÁNCHEZ PASCUA, 2003.

⁴³ PUELLES BENÍTEZ, 2000.

⁴⁴ ESCOLANO BENITO, 2000.

⁴⁵ ESCOLANO BENITO, 2003.

⁴⁶ BADANELLI RUBIO, 2003.

Manuais pesquisados:

Ano	Disciplina	Total
1938	Enciclopédia; Cultura Patriótica*; Geografia	3 manuais
1939	(2) História de Espana; (2) Geografia e História; (2) Cultura Patriótica*; Higiene; Alma Española*; Geografia	9 manuais
1940	España es así*, Horizonte Imperial*,(3) Glorias Imperiais*, Historia da Cultura, (4) Historia de España, Enciclopedia	11 manuais
1941	Figuras Y momentos de España*; (2) Gramatica; (2) Lecturas Patrióticas	5 manuais
1942	Historia Universal; (2) Enciclopedia; Guerra e Victoria de España*; (2) Geografia; Historia de España; España es así*; Santa Tierra de España*	9 manuais
1943	Viajando por España*; (2) Lengua Española; (2) Enciclopedia; España imortal*	6 manuais
1944	Gramatica española; España mi patria*; (2) Geografia; Historia da Cultura; Historia de España; Enciclopedia	7 manuais
1945	Enciclopedia; Historia da España; Historia da Cultura	3 manuais
1946	Historia de España; Gramatica Española*; Enciclopedia; Heróis*	4 manuais

* Referem-se a livros de leitura.

O exame dos manuais citados oferece várias possibilidades de discussão. Dois aspectos merecem destaque. O primeiro diz respeito aos manuais que faziam alusões a Franco: dos 57 manuais examinados, 34 traziam referências ao General Francisco Franco. Desses, 13 utilizavam imagens pessoais do general em situações de triunfo e conquista. A maioria dos manuais que fazia alusões à figura de Franco era de leitura, seguidos pelos manuais de História da Espanha.

A título de exemplo, segue abaixo trecho de manual de leitura:

*“Um Caudillo
Franco, Franco, Franco!
Era o grito de angustia de la Espana oprimida*

Franco, Franco, Franco!
Es la explosión triunfal de la alegría y la esperanza de la España que renace.
Pero ¿quién es Franco?
Franco es un soldado. [...]
Franco es un positivo valor nacional. [...]
Franco es un gran estratega. [...]
Franco es un organizador. [...]
Franco es un autero. [...]
Franco es sencillo. [...]
Franco es. [...]
Franco es un ejemplar padre de familia. [...]
Franco es un católico práctico. [...]
Franco es un Caudillo de España. [...]
Viva Franco!” (SERRANO DE HARO, 1940)⁴⁷

O segundo aspecto a ser destacado é sobre o registro, nos manuais, de alguma instância de aprovação: dos 57 manuais, 41 traziam pelo menos um desses registros, referindo-se a algum tipo de autorização (Conselho Nacional de Educação, Ministério de Educação Nacional, Autoridade Eclesiástica). Os registros aparecem na 1ª pagina com os dizeres: *Nihil obstat* seguido pela assinatura de um censor (El Censor); *Imprimatur*, ou seja, imprima-se seguido pela assinatura de uma autoridade; *Aprobado por la Autoridad*; *Aprobado por el Ministerio de Educación Nacional*; *Autorizado por la Dirección general de Primera Enseñanza*; *Informado favorablemente por la Secretaria Nacional de Educación*; *Aprobado por la Autoridad Eclesiástica*.

Esses registros aparecem mais nos manuais editados no início do regime, mostrando maior controle sobre os manuais e tendem a ser mais escassos nas publicações feitas após 1941, embora não deixem de aparecer. Os poucos manuais que não traziam tais registros referiam-se às primeiras publicações do Instituto de Espana, pois, conforme já assinalei anteriormente, eram elaboradas por uma Comissão com a finalidade de elaborar textos únicos.

⁴⁷ O texto é acompanhado de desenho da imagem do General Francisco Franco.

Finalizo este texto ressaltando que embora o objetivo de minha investigação inicial fosse buscar os efeitos provocados nos manuais escolares por mudanças políticas radicais de duas realidades, Brasil e Espanha – cujo ponto em comum se refere aos regimes autoritários – e tentar compará-los, neste artigo trouxe elementos para a análise do contexto totalitário espanhol.

No entanto é possível estabelecer algumas comparações entre ambos. No caso do contexto brasileiro, algumas medidas tomadas por Vargas nesse período podem ser problematizadas. A criação do Instituto Nacional do Livro a partir de 1937, que divulga e distribui obras de interesse educativo e cultural; o Decreto-Lei de 12/1938, que institui a Comissão Nacional do Livro Didático e determina o que deve ser entendido por livro Didático; em 1939, verifica-se um aumento do controle sobre a produção e distribuição do livro didático.

No caso espanhol, tomando-se o Instituto de España que –, como tentei mostrar nesse texto – a partir de 1938, se incumbiu da redação de textos escolares únicos para o ensino primário; e a Comissão de Programas para as Escolas Nacionais de Ensino Primário – designada pelo Instituto para elaborar os programas curriculares para os livros didáticos –, pode-se perceber uma forte tendência de imposição e controle dos conteúdos e das formas de ensino escolar.

Nesse sentido, nos dois casos encontram-se vários traços semelhantes nas políticas autoritárias examinadas que podem e devem ser problematizados.

Finalmente é importante salientar que embora este estudo tenha se centrado no período autoritário, com ele foi possível perceber que o livro didático pode ser entendido como um instrumento que – além de transmitir conteúdos e por meio deles veicular o que é história, sociedade, homem, mulher, família, classe, indivíduo etc. – também, e principalmente, ensina a criança e/ou o adolescente a se “tornar” aluno e um bom aluno, a se “tornar” um modelo de sujeito social, a construir verdades para si e de si.

Além disso, o livro didático ensina, também, ao professor qual a metodologia, cientificamente, mais adequada para lograr esses objetivos. Isso tem como pressuposto que o livro didático é um dos dispositivos que historicamente ajudou a fabricar alunos, a formar subjetividades, reforçando hábitos e costumes e/ou criando outros. Ou seja, é um recurso didático que a partir de reformas de ensino e de programas curriculares põe em movimento modos de ensinar, aprender e ser. Considerando, então, os efeitos possíveis operados pelo manual didático, tanto em períodos menos ou mais autoritários, com suas imagens, prescrições de tarefas escolares, denominações e ordenação de acontecimentos e conhecimentos, o livro didático pode ser analisado na perspectiva de entender como é constituído seu discurso, o que o faz funcionar e se legitimar.

3. A PESQUISA COM PROGRAMAS CURRICULARES: UM OBJETO PROBLEMÁTICO

Neste texto, apresento pesquisa que coordenei sobre programas curriculares produzidos ao longo dos séculos XIX e XX no Brasil. Para esta exposição, procurei agrupar cada conjunto de programas, relacionando-o aos períodos históricos em que surgiram, sendo muitos marcados por reformas curriculares. O material apresentado pode oferecer possibilidades temáticas de investigação, especialmente na perspectiva da análise de livros didáticos cuja produção tem se pautado, historicamente, nos programas curriculares oficiais.

É importante registrar que a pesquisa em torno dos programas curriculares – objeto deste artigo – foi resultado de três anos de trabalho, envolvendo pesquisadores ligados ao *Projeto Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos*, já abordado anteriormente neste trabalho.

A investigação iniciada em 2004 teve como objetivo reunir material para oferecer mais uma fonte de pesquisa sobre o livro didático. Os programas pesquisados referem-se às diversas disciplinas escolares desde o século XIX e contou com a colaboração de bolsistas de iniciação científica⁴⁸ que, além de desenvolverem a prática de pesquisa em arquivos e bibliotecas, também construíram conhecimento sobre o tema.

O levantamento de programas curriculares aconteceu no arquivo do *Instituto de Estudos Educacionais Prof. Sud Mennucci*⁴⁹, na Biblioteca Municipal *Mário de Andrade*, ambos em São Paulo, além da Biblioteca do Livro Didático (BLD), do *Acervo Paulo Bourroul*, da Biblioteca Geral e do Centro de Memória da Educação,

⁴⁸ Os alunos de graduação da USP que participaram do projeto, como pesquisadores em nível de Iniciação Científica, foram: Mariane Rosa Carnevale, Lígia Duque Platero, Marcel Francis D'angio Engelberg, Fabiana Rodrigues Belem, Raquel Colombo Oliveira, Ana Paula Martins e Marcus Vinicius Salinas.

⁴⁹ O acervo em questão pertence ao Centro do Professorado Paulista e está localizado no bairro de Vila Mariana da capital de São Paulo.

todos localizados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Para o registro desse levantamento, elaboramos um modelo de identificação do documento⁵⁰, que traz campos para preenchimento de dados sobre cada programa encontrado (data, local de publicação, autoria, disciplina, modalidade de ensino e série/ano a que se destinava o programa e outras informações), e elaboramos também um Guia para Preenchimento⁵¹ que serviu de suporte aos pesquisadores. Com isso, alcançamos um conjunto de documentos correspondentes a mais de 300 programas de diferentes disciplinas, anos, matérias, estados.

A pesquisa apresentou algumas dificuldades práticas como, por exemplo, a localização dos materiais que foi variada (revistas de educação, anexos de livros didáticos, publicações específicas, guias oficiais etc.) e a avaliação da documentação (por vezes, tratava-se apenas de sugestão de programa). Esse último caso exigiu de nossa parte uma análise prévia antes de catalogar o material encontrado, já que o objetivo maior do projeto era buscar e reunir somente programas curriculares que de fato vigoraram em diferentes momentos. Por outro lado, cabe aqui suspeitar dos objetos concebidos como tal, pois legitimados por relações de forças tendem a obscurecer outras propostas. Assim, o mais importante é ter presente que os programas que não chegaram a vigorar, ou que mesmo nem receberam essa denominação, devem estar na mira do pesquisador como possibilidade, pois oferecem rotas para confrontar propostas, aventar possíveis oposições, resistências, uma vez que um programa curricular – assim como outros artefatos – não se torna vitorioso sem antes anular outras propostas, outros discursos, outros interesses.

Com o objetivo de expor os resultados do levantamento, apresento na primeira parte deste texto os programas curriculares pesquisados referentes ao século XIX, acompanhados de considerações e informações principalmente relacionadas às reformas de cada época. Na segunda parte, estão os programas pesquisados do século

⁵⁰ A versão final foi resultado de versões anteriores testadas pelo grupo. Ver anexo 1 no final do texto.

⁵¹ Ver anexo 2 no final deste texto.

XX, que foram agrupados por décadas, começando pelas duas primeiras e chegando até a década de 1990, também acompanhadas de algumas considerações.

Antes, quero esclarecer que não trabalhei na perspectiva de reunir um conjunto “completo” dos programas existentes dentro de todo o período abarcado pelo projeto temático (séculos XIX e XX), tarefa provavelmente impossível. O que fiz foi selecionar alguns conjuntos considerados representativos de um período e/ou localidade (cidade, município, estado ou província). Outro ponto a esclarecer é que os programas apresentados são de diferentes modalidades (ensino normal, ginásial, primário, secundário, comercial, técnico) e de diferentes abrangências (federal, estadual, municipal).

1. Programas curriculares do século XIX

Foram localizados 40 programas do século XIX (de 1862 a 1898)⁵²:

- De 1862 a 1882, reunimos um conjunto de programas multidisciplinares do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro (DF), fundado em 1837. Também foi encontrado outro programa do império de 1882 para vários níveis de ensino (primário, secundário, ensino superior e normal).
- De 1893, encontramos vários programas de disciplinas para escolas complementares⁵³ de São Paulo. Essas escolas, difundidas pelas cidades do

⁵² Ver Gráfico A.

⁵³ Sobre as escolas complementares, diz Casemiro Reis Filho (1995): “Desse modo, o Regimento Interno das Escolas Complementares criava as condições legais para a difusão de um tipo de ensino normal, simplificado e reduzido a uma formação propedêutica, posterior ao primário de quatro anos, associado à prática de ensino [...]” (p. 161). Nesse curso, havia as seguintes matérias: moral e educação cívica, português e francês; noções de história, geografia universal, história e geografia do Brasil; aritmética elementar e elementos de álgebra; geometria plana e no espaço; noções de trigonometria e de mecânica; cosmografia; agrimensura; noções de física experimental e história natural, especialmente as

interior paulista, eram destinadas à formação de professores para o ensino primário e feita antes do curso normal.

- De 1893 e 1895, localizamos vários programas para escolas preliminares do estado de São Paulo que eram destinadas ao ensino dos quatro primeiros anos de escolaridade em localidades onde houvesse de 20 até 40 alunos matriculáveis⁵⁴.
- De 1891 a 1898, temos os programas para o Gymnasio Nacional, denominação que passou a ter o Colégio D. Pedro II a partir do decreto n. 981 de 08/11/1890, assinado por Benjamim Constant, então Ministro da Instrução Pública. É quando o Colégio D. Pedro II é reformado e convertido “efetivamente, em estabelecimento padrão de estudos secundários” (HAIDAR, 2008, p. 148).
- De 1893, localizamos programas do estado de São Paulo para escola normal, separados em várias disciplinas. Esses programas são desdobramentos da reforma geral da Instrução Pública de São Paulo aprovada em 1892⁵⁵.

suas aplicações mais importantes à indústria e à agricultura; noções de higiene; escrituração mercantil; noções de economia política (para homens), economia doméstica (para as mulheres); desenho a mão livre; caligrafia; exercícios militares, ginásticos e manuais.

⁵⁴ O ensino nas escolas preliminares compreendia as matérias: moral prática e educação cívica; leitura e princípios de gramática; escrita e caligrafia; noções de geografia geral e cosmografia; geografia do Brasil, especialmente a de São Paulo; História do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens da história; cálculo aritmético sobre números inteiros e frações; sistema métrico decimal; noções de geometria; noções de ciências físicas, químicas e naturais nas suas aplicações à higiene; desenho a mão livre; canto e leitura de música; exercícios de ginástica (manuais ou militares, se meninas ou meninos respectivamente).

⁵⁵ A reforma geral da Instrução Pública de São Paulo de 1892 “divide o ensino público no estado de São Paulo em primário, secundário e superior. O primeiro (dos 7 aos 12 anos) compreende dois cursos: um preliminar e outro complementar (com duração de quatro anos). São criadas quatro escolas normais primárias e três ginásios para o ensino secundário, científico e literário. Anexo à Escola Normal da Capital [é criado] um curso superior com duração de dois anos e dividido em científico e literário. Esse curso prepararia os professores para o ginásio e para as escolas normais primárias” (REIS FILHO, 1995, p. 101).

- De 1895, temos um conjunto de programas para várias disciplinas para o curso normal do estado de São Paulo ainda como desdobramento da reforma geral acima citada.
- De 1893, localizamos plano de ensino para Escola Normal do Rio de Janeiro (onde constam programas multidisciplinares).
- De 1893, temos programas de ensino para escolas provisórias do estado de São Paulo com diversas disciplinas⁵⁶.

A partir desse quadro do século XIX, nota-se que o programa mais antigo cadastrado pela pesquisa é de 1862, feito pelo Colégio D. Pedro II, fundado em dezembro de 1837 na cidade do Rio de Janeiro. No entanto, isso não significa que antes de 1862 não tivessem sido elaborados outros programas pelo Colégio⁵⁷. Outro dado a ser destacado é o registro de uma maior quantidade de programas do século XIX do estado de São Paulo, no período da primeira década da república (anos de 1893, 1894 e 1895), portanto logo após a reforma do ensino normal tratada no Decreto de 12 de março de 1890.

Assim para eventuais pesquisas que se proponham a buscar por que e como se constituíram os programas curriculares para o ensino normal e/ou os livros didáticos a eles correspondentes, a análise da reforma para o ensino normal pode ser um importante documento. Conforme o próprio Caetano de Campos, um dos idealizadores da reforma de 1890⁵⁸ e diretor da Escola Normal de São Paulo (posteriormente denominada *Escola Estadual Caetano de Campos*), reformar o programa de estudo da Escola Normal era uma necessidade já que a organização dessa instituição de ensino era a grande preocupação do regime republicano.

⁵⁶ Sobre escolas provisórias, ver Reis Filho, 1995, p. 96.

⁵⁷ Estudo sobre os programas curriculares do Colégio D. Pedro II pode ser encontrado em VECCHI, Ariclê; LORENZ, Karl (Orgs.). **Programas de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

⁵⁸ Junto com Prudente de Moraes, Gabriel Prestes e Rangel Pestana, Caetano de Campos idealizou a reforma do ensino primário e normal de 1890 que passou por várias etapas.

Recuando para o início do século XIX, o autor Primitivo Moacyr (1939; 1936)⁵⁹ lembra que, em 15 de outubro de 1827, foi promulgada, pela Assembleia Geral Legislativa, uma lei segundo a qual seriam abertas escolas de primeiras letras onde fossem consideradas necessárias pelos presidentes de província que, em conselho, tornaram-se responsáveis pela fiscalização das escolas. Essa lei determinava as normas para a admissão dos professores e afirmava que as escolas deveriam ser de “ensino mútuo”, adotando o método Lancaster, segundo o qual os alunos eram instruídos a se ensinarem uns aos outros⁶⁰. O autor refere-se também às escolas de meninos e meninas que deveriam ser separadas, com conteúdos diferenciados, e as instituições femininas existiriam onde os presidentes de província julgassem conveniente⁶¹. Para os meninos, o programa era aprender a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética, os decimais e as proporções, noções de geometria prática, gramática da língua nacional, princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica apostólica romana. No ensino de leitura, seria dada prioridade à Constituição do Império e à História do Brasil. Para as meninas, deveria se ensinar o programa citado, excetuando-se as noções de geometria e limitando a instrução de aritmética só às quatro operações. Além disso, elas deveriam aprender, também, prendas domésticas.

⁵⁹ De Primitivo Moacyr, autor que compilou vários documentos importantes para a compreensão da história da educação brasileira (reformas, leis, projetos etc.), podem ser consultadas **A instrução e as províncias** (1834-1889) – v. I. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939; e **A instrução e o império** (1823-1853), v. I. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.

⁶⁰ O chamado método Lancaster, ou “ensino mútuo”, era um método que, para vários autores, supriria a falta de professores, pois um aluno treinado poderia ensinar a outros dez. Sobre o tema, ver HILSDORF, M. Lucia. O ensino mútuo na província de São Paulo. In: BASTOS, M. H.; FARIA FILHO, L. (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999a.

⁶¹ Lembrar que no século XIX a escola não era ainda institucionalizada, com exceção de alguns poucos casos como o Colégio D. Pedro II. Na maioria dos casos, as poucas aulas e escolas eram improvisadas em casas, escolas precárias, por professores que ensinavam sem a exigência de formação específica. O movimento para institucionalizar o ensino, a escola e os professores se fará ao longo da segunda metade do século XIX. Segundo Almeida (1989), “a situação da instrução pública no Rio de Janeiro em 1856 era a seguinte: existiam 32 escolas públicas primárias [...], frequentadas por 2.216 alunos [...]. A população do Rio de Janeiro [...] podia ser estimada em 250 mil habitantes” (p. 95).

Esse programa se manteve nas escolas na corte até 1854, quando se promulgou uma reforma de instrução primária e secundária na capital do Império (Reforma Couto Ferraz), que cria a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, que passa a regulamentar e normatizar as práticas de formação, de métodos de ensino, de conteúdos e livros escolares, enfim,

[...] tem por missão supervisionar, seja pessoalmente, seja por seus delegados ou pelos membros do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e particulares. Preside os exames dos professores [...] e lhes confere o diploma segundo seu mérito. Autoriza a abertura de escolas e de estabelecimentos particulares de instrução. Tem o direito de rever os livros clássicos, de corrigi-los ou mandar corrigir e até substituí-los por outros que julgar conveniente. (ALMEIDA, 1989, p. 90)

Assim, com essa reforma e seu regulamento, tem início um conjunto de ações que tentava estabelecer um maior controle da instrução tanto em relação aos professores e alunos como aos conteúdos a serem ensinados na escola primária e secundária.

Com a reforma do ensino normal em São Paulo, em 1890, confiada a Caetano de Campos, temos as seguintes disciplinas: matemática e escrituração mercantil, física, química, geografia, cosmografia, historia do Brasil (especialmente a de São Paulo e Educação Cívica), economia política (com especialidade da rural), organização e direção das escolas, biologia, caligrafia, desenho, música e ginástica (exercícios militares e escolares). Os exercícios de ginástica deveriam ser especializados para cada sexo e as escolas separadas por sexo. Para ingressar no curso, era necessário que a aluna ou o aluno fossem aprovados em um exame. Anexas à escola, funcionariam duas escolas-modelo, uma para cada sexo, para a prática dos alunos e alunas do terceiro ano.

Ainda sobre o final do século XIX, para uma análise de programas curriculares, devem ser examinadas e levadas em consideração a Reforma Leôncio de Carvalho, também chamada “reforma do ensino livre”, feita pelo decreto de 19 de abril

de 1879⁶²; e a Reforma Benjamin Constant, feita pelo decreto de 8 novembro de 1890⁶³, portanto, após a Proclamação da República. Em muitos casos, as reformas já traziam em seu corpo os programas curriculares a serem ministrados, como é o caso da Reforma Benjamin Constant.

2. Programas curriculares do século XX

Cadastramos 305 programas⁶⁴ correspondentes ao século XX, o que é representativo do elevado número de programas curriculares elaborados no período. Isso pode ser explicado pelo movimento crescente de institucionalização da escola marcado por vários regulamentos e reformas. Desse modo, os programas curriculares do período se configuram como uma das formas, dentre outras, de normatização da organização escolar incorporada de forma crescente pelos projetos políticos do governo. Uma das referências possíveis para se avaliar a preocupação com o controle e a criação de normas para as escolas pode ser encontrada nos textos das reformas que, a partir do século XX, ocorrem em maior intensidade na educação brasileira⁶⁵, questão que procuraremos indicar sem, no entanto, nos aprofundarmos, já que o objetivo aqui é trazer os resultados gerais do levantamento dos programas curriculares. Além disso, em vários outros momentos deste trabalho, mostro como estou pensando o controle e a criação de normas para as escolas.

⁶² ALMEIDA, p. 190 e 191.

⁶³ Sobre o assunto, ver MOACYR, Primitivo. **A instrução e a república**: a reforma Benjamin Constant (1890-1892). Rio de Janeiro: INEP, 1941.

⁶⁴ Ver Quadro B.

⁶⁵ Essa tendência ocorre em vários países da Europa e da América desde os finais do século XIX e se intensificam no século XX.

Em relação ao século XX, optamos por trazer mais informações e comentários sobre os programas curriculares do período de 1900 a 1961, que conta com 210 programas; para o período pós-1961, que conta com 95 programas pesquisados, limitamo-nos a apresentá-los por décadas, com apenas algumas considerações quando julgamos necessárias, já que se trata de período com maiores possibilidades de localização documental. Assim, para o período de 1900 a 1961, temos:

- Das duas primeiras décadas do século XX, um conjunto de programas federais multidisciplinares do *Gymnasio Nacional*⁶⁶ de 1909; dois programas multidisciplinares do *Colégio D. Pedro II*, um de 1916 e outro de 1917. Ainda desse período, reunimos três programas multidisciplinares do estado de São Paulo de 1918: um destinado às escolas primárias rurais; outro para grupos escolares da 1ª a 4ª séries; e um terceiro para o 1º ano de curso complementar.
- Da década de 1920, localizamos três programas multidisciplinares do estado de São Paulo: um relacionado ao ginásio de 1923; outro à escola normal (1º ao 4º anos) e primária (1º e 2º anos) de 1924; e um terceiro a grupos escolares (1ª a 4ª séries).
- Da década de 1930, foram localizados:
 - Do estado de São Paulo, oito programas multidisciplinares, sendo um de 1930 e outro de 1932 relacionados à escola primária; um de 1932 para escola normal e complementar; outro de 1934 para escola primária (1º ao 4º anos); outro de 1935 para curso normal e complementar; e de 1936 para escolas primárias. Ainda de São Paulo, temos um programa de 1934 de matemática para escola elementar (1º ao 5º anos).
 - Da esfera federal, seis programas: um de 1930 multidisciplinar para grupos escolares, um de 1931 de história da civilização do *Colégio D.*

⁶⁶ Denominação recebida pelo *Colégio D. Pedro II* de 1890 a 1911.

Pedro II; outro de 1934 de ciências sociais para o ensino elementar⁶⁷; e quatro de 1934 para grupos escolares.

- Sem registro de localização: um de 1930 multidisciplinar para escolas normais; um de 1935 para cursos profissionais secundário feminino e misto, no qual constam várias disciplinas (arte culinária, química alimentar, puericultura, higiene etc.); um de 1937 de história do Brasil para a Escola de Comércio Álvares Penteado⁶⁸; e outro de 1938 para o curso normal, no qual constam várias disciplinas (desenho, música, trabalhos manuais, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação e outras).

Essas três primeiras décadas foram marcadas por várias reformas. A Reforma *Epitácio Pessoa* de 1901 (decreto 3.890) que durou até 1911 e criou regulamentos sobre exames, horários, programas, dentre outras questões⁶⁹. A Lei Orgânica *Rivadavia Correia* de 1911 (decreto 8.659) que confere ao ensino autonomia didática e administrativa⁷⁰, mas é substituída pela Reforma *Carlos Maximiliano* de 1915 (decreto 11.530), que surge com o objetivo de reoficializar o ensino que a reforma anterior havia “afrouxado”⁷¹. A reforma *Rocha Vaz* de 1925⁷² (decreto 16.782-A) foi marcada por introduzir a disciplina de Instrução Moral e Cívica “como forma de

⁶⁷ Ver FERNANDES, Antonia Calazans Terra. Estudos sociais no contexto da história brasileira nas 1^{as} décadas do século XX. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SP, 19, USP, 08 a 12/09/2008. *Anais...* www.anpuhsp.gov. Nesse estudo, a autora traz a trajetória da disciplina que foi objeto do Programa de Ciências Sociais de 1934 elaborado pelo Depto. de Educação do Distrito Federal por Delgado de Carvalho.

⁶⁸ A Escola de Comércio Álvares Penteado foi fundada em 1902. Para maiores informações, consultar o site www.fecap.br.

⁶⁹ O texto legal do decreto pode ser visto na íntegra no site www.histedbr.fe.unicamp.br.

⁷⁰ Ver o texto integral da lei no site www.camara.gov.br.

⁷¹ Consultar <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06.htm>.

⁷² Também chamada Reforma João Luiz Alves (autor: João Luiz Alves da Rocha Vaz).

combater o protesto estudantil contra o governo Artur Bernardes⁷³, além de retirar definitivamente a autonomia didática e administrativa das instituições escolares. A reforma Francisco Campos de 1932⁷⁴ é a primeira do governo Vargas (1930 a 1945) e tem vários decretos. Destacamos o decreto 19.850, que cria o Conselho Nacional da Educação; o decreto 18.890, que organiza o ensino secundário; e o decreto 20.158, que organiza o ensino comercial. Quanto à organização do ensino secundário, seria dividido em cinco anos (fundamental) e dois anos (complementar), e seria submetido a um sistema de inspeção espalhado por várias regiões. Além dos serviços de inspeção, o decreto regulamenta cursos, seriação, disciplinas e regime escolar do secundário. Após 1937, com o golpe do *Estado Novo* de Vargas,

[...] a questão da nacionalização do ensino encontraria o momento decisivo de sua resolução. [...] Esse objetivo conflitava com a existência de experiências pedagógicas distintas e frequentemente incompatíveis entre si, que deveriam ser controladas mediante a padronização do ensino e a unidade de programas, currículos, compêndios e metodologias de ensino. (SCHWARTZMAN; BONEMY; COSTA, 2000, p. 93)⁷⁵

Além dessas reformas realizadas no âmbito federal, é importante registrar as várias reformas que, nos anos 1920, marcam os estados como, por exemplo, São Paulo, Minas Gerais, Ceará, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Nesses estados, há um movimento reformista inspirado no ideário escolanovista que, conforme já discuti ao longo e em outras partes deste trabalho, em alguns aspectos, indisponha-se com tendências mais conservadoras, principalmente os católicos. No entanto, em outros, conforme a citação acima, coincidem com o espírito da época ao encaminharem as reformas no sentido da unificação e nacionalização da educação pública. Os efeitos dessas reformas aparecem em vários aspectos como seriação,

⁷³ <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06.htm> História da Educação no Brasil – período da primeira república (1889-1929, p. 8).

⁷⁴ Consultar a lei na íntegra no site www.histedbr.fe.unicamp.br.

⁷⁵ SCHWARTZMAN, Simon; BONEMY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Editora FVG, 2000.

programas, horário, formação de professores etc., o que impedia ou restringia o funcionamento de outros tipos de escola⁷⁶.

- Da década de 1940, foram localizados:
 - Programas federais: um de 1940 de história da civilização para o *Colégio D. Pedro II*; um de 1942 de português para o ginásio; um de 1942 de química para o secundário; três de 1943 para história geral, geografia e canto orfeônico⁷⁷ para o ginásio; quatro de 1943 de francês, espanhol, inglês, português, para o clássico e o científico; três de 1943 de biologia, matemática e física para o científico; seis de 1943 de matemática, latim, biologia, física, química e grego para o clássico. Também aparecem três programas em 1949 para o ensino primário fundamental: de linguagem oral, educação cívica⁷⁸, ciências naturais e higiene.
 - Programas do estado de São Paulo: um de 1941, multidisciplinar, de 1ª a 4ª série das escolas primárias; cinco programas de 1942 de português, língua estrangeira, matemática, química e sociologia para o 2º grau; e um de 1943 de geografia para o 2º grau.
 - Sem registro de localização: um de 1941 de português para o secundário; um de 1942 de português para o secundário; dois de 1943

⁷⁶ Sobre o assunto, ver MATE, Cecília Hanna. **Tempos Modernos na Escola** – Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru: Edusc; Brasília: INEP; 2002.

⁷⁷ Sobre o canto orfeônico na era Vargas, ver CONTIER, Arnaldo D. Villa-Lobos, o canto orfeônico e a propaganda varguista. In: VASCONCELOS, M. Lucia M. C. (Org.). **Educação e história da cultura: fronteiras**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2002; e do mesmo autor, ver **Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo**. Bauru: EDUSC, 1998.

⁷⁸ Educação cívica ganhava ênfase nos programas a partir da reforma Capanema no Estado Novo em 1942. Sobre o período de 1931 (Reforma Francisco Campos) até 1951, ver pesquisa que trata da disciplina em questão e as condições históricas de sua inclusão no currículo no período Vargas: MARTINS, Claudia R. Kawka. **A disciplina escolar de história no ensino secundário público paranaense: 1931 a 1951**, 2006. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

de gramática para o primário; dois de 1944 de português e geografia para o secundário.

Obs.: localizamos um programa de 1943 de educação cívica do município de Jundiaí (SP).

É fundamental lembrar a política autoritária do *Estado Novo* que se expressa na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino) cujos decretos são aprovados entre 1942 e 1946. Em 1942, a reforma regulamenta o ensino secundário (ginásio de quatro anos e colégio de três anos), o ensino industrial e cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI –, e em 1943 regulamenta o ensino comercial. Entretanto, o ano 1946 é marcado pelo fim do *Estado Novo* e por uma nova constituição. Nesse contexto, são aprovados os decretos para o ensino agrícola, regulamentados o ensino primário nacional e normal e é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

- Da década de 1950, foram localizados:
 - Programas federais: um de 1950 de trabalhos manuais para o primário; vinte e oito programas para o curso secundário para diferentes séries e disciplinas (francês, grego, latim, inglês, português, espanhol, desenho, história geral, do Brasil, geografia geral, do Brasil, filosofia, física, química, matemática, economia doméstica). Ainda no nível federal: seis programas para o curso comercial básico para diferentes séries e disciplinas (geografia geral, do Brasil, caligrafia, ciências naturais e economia doméstica); e dois programas de datilografia e escrituração mercantil para o curso comercial básico.
 - Programas do estado de São Paulo: um de 1951 de história econômica do Brasil para o curso técnico de comércio; três de 1952 de história do Brasil, biologia e física/química também para o curso técnico de comércio; um de 1952 multidisciplinar para o curso normal; dois de 1953 de geografia e história para o curso primário; nove de 1953 para a

escola normal de diferentes séries e disciplinas (psicologia da educação, prática de ensino, história da educação, música, trabalhos manuais, biologia educacional, sociologia educacional, pedagogia e desenho); e outra versão em 1954 dessas nove disciplinas para o curso normal; de 1953 e 1954, localizamos programas para o curso pré-normal de várias disciplinas; um de 1954 de português para o ensino comercial técnico; oito de 1955 de caráter provisório para o curso comercial técnico das disciplinas: organização e técnica comercial, contabilidade pública, contabilidade bancária, mecanografia, elementos de economia, de estatística, contabilidade industrial, comercial e português; e finalmente quatro programas de 1955 para o curso comercial básico das disciplinas: história geral, do Brasil, matemática e desenho.

O período acima é marcado por muitas transformações políticas e sociais com vários episódios no âmbito da educação (por exemplo, o início da discussão da 1ª Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional aprovada posteriormente em 1961, o início da expansão da escola pública para atender à demanda da população etc.), o que gera efeitos também nos programas e nas disciplinas curriculares. Um exemplo foi a criação e o crescimento de programas que regulamentam cursos de cunho comercial em seus vários formatos, o que viria atender à demanda de centros urbanos e comerciais então em crescimento ou formação, em alguns casos desde meados da década 1920.

Quanto ao período pós-1961, conforme já adiantamos, os programas pesquisados serão mostrados apenas com algumas considerações quando necessárias, por tratar-se de período com maiores facilidades de localização documental.

- Da década de 1960, foram localizados:
 - Programas do estado de São Paulo: um de 1963 de instrução religiosa, social, moral e cívica, presumivelmente para a 1ª série; seis de 1968

para o primário: língua pátria, saúde, educação física, matemática, estudos sociais e ciências; um de 1969 para o primário de várias disciplinas; dois multidisciplinares para o primário (um para a 1ª e 2ª e outro para a 3ª e 4ª séries).

- Outras localidades: dois de Minas Gerais de 1965 para o primário elementar com várias disciplinas; um de Pernambuco de 1961 para o primário com várias disciplinas.
- Da década de 1970, temos:
 - Programas do estado de São Paulo: dois para suplência 1º grau (1977 e 1979), sendo um para a 1ª a 4ª séries das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, saúde, estudos sociais; e outro para a 5ª a 8ª séries de matemática. Dois para biologia 2º grau (1977 e 1978); e outro de 1975 para o 1º grau (1ª a 8ª séries) de estudos sociais.
 - Outras localidades: dois de 1974 de Minas Gerais, sendo um para o 1º grau (1ª a 8ª séries) de estudos sociais; e outro multidisciplinar para o ginásio (1ª a 4ª séries) orientado para o trabalho.
 - Outro multidisciplinar para ginásio industrial (1ª a 4ª séries) sem registro de localidade.
- Da década de 1980. Como sabemos, na década de 1980 (mais precisamente em 1983), após um longo período marcado pelo regime militar, os governos estaduais são eleitos pelo voto direto. A partir daí, tem início uma série de mudanças, muitas provocadas pelos movimentos sociais que então retomam sua força. Uma dessas mudanças foi o processo de elaboração das propostas curriculares que, em vários estados (SP, RJ, MG, RS), trouxeram alterações pedagógicas e epistemológicas. Na pesquisa ora apresentada, foram reunidos vários programas oriundos desse processo da década de 1980 referentes à rede de ensino de São Paulo.

- Programas do estado de São Paulo: dois de 1980 para o 2º grau, sendo um para geografia e história e outro para língua portuguesa e técnicas de redação; um de 1980 para o 1º grau de língua inglesa; um de 1982 para o 2º grau de química para o terciário e magistério; um de 1983 para a 1ª série do 1º grau de língua portuguesa; um de 1988 para o 1º grau (1ª a 8ª séries) de matemática; um de 1988 para o 2º grau de química, 2ª edição⁷⁹; um de 1989 para o 2º grau de língua estrangeira moderna (inglês); um de 1989 para o 2º grau de língua estrangeira moderna (espanhol); um de 1989 para o 1º grau (1ª a 8ª séries) de Educação Artística; um de 1989 para o 1º grau (1ª a 8ª séries) de história, 3ª versão preliminar⁸⁰.
- Programa do município de São Paulo: um de 1985 para a 1ª série do 1º grau de língua portuguesa, matemática, estudos sociais e ciências.
- Da década de 1990
 - Programas do estado de São Paulo: dois de 1990 para o 1º grau (5ª a 8ª séries), sendo um de história e outro de geografia; três de 1990 para o 2º grau, sendo um de psicologia, um de física e outro de biologia; um de 1991 para 1º grau (1ª a 8ª séries), 2ª edição, de língua portuguesa; três de 1992 para o 1º grau, sendo um de língua estrangeira moderna (inglês – 5ª edição); um de geografia, 7ª edição, e outro de educação física, 4ª edição; dois de 1992 para o 1º grau (1ª a 8ª séries), sendo um

⁷⁹ As propostas curriculares desencadeadas pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – CENP –, órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, começam a ser discutidas a partir de 1985 por várias instâncias da sociedade (sindicatos de professores, delegacias de ensino [atuais diretorias de ensino], associações, universidades e faculdades de educação, imprensa etc.) num movimento de debate e reelaboração pela equipe responsável. Por isso, muitas propostas aparecem em diferentes versões, ou edições, já que passavam por reformulações.

⁸⁰ Trata-se de reimpressão, feita pela CENP/SP, da proposta de história elaborada em 1987 (2ª versão), objeto de muitos debates e polêmicas e que acabou sendo recolhida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo logo em seguida. A esse respeito, ver FENELON, Dea R. e outros. Ensino de história: opções em confronto. **Revista Brasileira de História**, n. 14, v. 7, São Paulo: ANPUH; Marco Zero, mar./ago. 1987, p. 231-262.

de ciências e programas de saúde e outro de história; um de 1992 para o 2º grau (2º ano) de sociologia, 3ª edição; um de 1992 para o 2º grau de matemática, 2ª edição; um de 1993 para o ensino médio (1º ao 3º anos) de história.

o Programas de outros estados:

a) sem registro do ano, apenas com referência à década de 1990, temos oito para o 1º grau (1ª a 4ª séries) de estudos sociais dos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Paraíba, Ceará, Pará e Tocantins, sendo que o de MT aparece com a denominação de ciências sociais; dois de história, sendo um para o 1º e 2º graus de Minas Gerais e outro para o 1º grau (5ª a 8ª séries) do Espírito Santo; dois para o 1º grau (5ª a 8ª séries) de geografia, sendo um do DF e outro de Alagoas; dois para o 1º grau (5ª a 6ª séries), sendo um de fundamentos da história do Amazonas e outro de fundamentos da geografia do Amazonas; e um de história para o 1º grau de 5ª a 8ª séries do Amazonas; dois para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries) de história, sendo um do Pará e outro da Paraíba; um para a alfabetização para a 4ª série.

b) com registro do ano, temos um de 1990 do pré à 4ª série do 1º grau de estudos sociais do Tocantins; cinco de 1992 para o 2º grau das disciplinas de filosofia, física, história, biologia, educação artística do Rio Grande do Norte; dois de 1992 para o 1º grau, sendo um de 5ª a 8ª séries sobre programa mínimo de história e outro de 1ª a 4ª séries sobre trânsito, ambos de Goiás; um de 1992 para o 1º grau (1ª a 8ª séries) de história do Rio Grande do Norte; um de 1993 para o ensino fundamental e médio de história de Pernambuco; um de 1994 para o ensino

fundamental (5^a a 8^a séries) de história de Minas Gerais; um de 1995 para o 1^o grau (5^a a 8^a séries) de história do estado de Sergipe; um de 1995 para o ensino fundamental (1^a a 4^a séries) de estudos sociais de Sergipe; um de 1995 para o ensino fundamental (1^o e 2^o ciclos) de conhecimentos históricos e geográficos (PCN – federal); um de 1997 para o ensino fundamental (5^a a 8^a séries) de história (PCN – federal).

- Programa do município de São Paulo: um de 1995 para o 1^o grau (5^a a 8^a séries) de história.

Os programas curriculares apresentados após os anos 1960, assim como mostramos nos períodos anteriores, podem trazer outros ângulos de compreensão se confrontados a outros episódios que o acompanharam, embora se saiba que essa ligação não é necessariamente direta. O início dos anos 1960, por exemplo, foi marcado por vários acontecimentos na educação e na sociedade em geral que revelavam intensa participação dos grupos sociais (LDB/4024/1961 e a longa discussão que a precedeu, surgimento das ideias de Paulo Freire, Centros Populares de Cultura, União Nacional dos Estudantes, movimentos sociais na cidade e no campo etc.). Com o golpe militar de 1964 e, principalmente, após o AI-5 em 1968, a educação, além de outros setores da sociedade, sofreu intervenções e vários episódios negativos, mas nem sempre é possível vincular um programa curricular específico a esse contexto⁸¹.

No entanto, tanto ao tratar do período autoritário como dos demais, o olhar atento e investigativo do pesquisador aos múltiplos fatores que atuam em cada momento histórico é fundamental na compreensão de propósitos dos programas, suas mudanças, cortes, ampliações, introdução de novas temáticas e principalmente os silêncios. Conforme já abordamos anteriormente, os episódios de reforma no ensino se

⁸¹ Exceção feita a disciplinas como Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica, que traziam em seu próprio conteúdo os objetivos a que se destinavam. Para um estudo mais aprofundado sobre a disciplina Educação Moral e Cívica, ver artigo de FILGUEIRAS, Juliana. O livro didático de educação moral e cívica na ditadura de 1964: a construção de uma disciplina, Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/302>. **Anais...** Acesso em: 12 out. 2008.

configuraram em instrumento de alterações nos programas de disciplinas escolares e até de sua criação/exclusão, daí a relevância em vincular as reformas aos programas. Por outro lado, quando indagamos por quais meios esses programas se efetivaram no dia a dia escolar, qual foi sua presença nas diferentes escolas e situações de ensino, enfim, se e como isso ocorreu, o livro didático pode se tornar um dos elementos de fundamental importância na pesquisa. Pode ser a partir desse objeto que o pesquisador encontre outras possibilidades de pensar o que e como se ensinava.

3. Concluindo

Conforme tentei mostrar neste texto, a pesquisa com programas curriculares trouxe significados relevantes, sobretudo se vinculada às respectivas reformas de ensino cujos discursos podem indicar artimanhas para inserção ou eliminação de disciplinas ou de certos assuntos, temas, problemas. Além disso, trouxe também indicações de como são fundamentadas proposições de metodologias de ensino sugeridas às instituições escolares.

Enfim, o que tentei mostrar é como a observação e a análise dos textos das reformas podem revelar tendências que explicam a introdução ou exclusão de disciplinas, o que raramente encontramos nos programas curriculares isoladamente. Isso quer dizer que o programa curricular em si é o resultado de um movimento de disputas, ajustes e reformas ou mesmo contextos específicos de cada momento⁸².

Dessa forma, a pesquisa tornou os programas curriculares objeto de discussão de modo a poder problematizar essa documentação, tangenciá-la com outras fontes e principalmente perguntar quais interesses, lutas políticas e sociais estão em

⁸² Sobre as finalidades das disciplinas escolares, ver CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, (2), Porto Alegre: Ed. Pannonica, 1990, p. 177-229.

jogo para que programas curriculares se tornem uma referência quase inquestionável para trabalhar com os escolares.

Essas considerações remetem a um trabalho de pesquisa que busca ampliar a investigação por meio de autores, biografias, revistas de ensino, teorias, legislação, anuários, literatura da época e demais fragmentos que auxiliem na compreensão de como e por que esses programas eram determinados e prescritos de uma forma e não de outra e por quais caminhos se legitimavam – nesse último caso, o livro didático, seu conteúdo, seu uso, sua tiragem, sua materialidade foi um caminho de legitimação dos programas. No entanto, o que considero mais relevante é entender por meio de quais estratégias e manobras um programa chega a ser verdade, chegando a ser tão determinante para a formação de crianças e jovens na escola.

Anexo 1



Projeto Educação e Memória: organização da biblioteca do Livro Didático
 Coordenadora Geral: Circe Maria Fernandes Bittencourt
 Coordenadora do Arquivo de Programas Curriculares: Cecília Hanna Mate
 Arquivista: Iomar Zaia



Ficha Cadastral de Programas Curriculares

Arquivo/ Biblioteca	Suporte	Data da Publicação	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Título do Programa		Número de Páginas	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Autoria		Observações	
<input type="text"/>			
Lei/Ato/Resolução	Série		Nível/Grau/Modalidade
<input type="text"/>	<input type="text"/>		<input type="text"/>
Disciplina(s)/ Matéria(s)			
<input type="text"/>			
		Pesquisador 1	
		<input type="text"/>	
		Pesquisador 2	
		<input type="text"/>	

Anexo 2

GUIA PARA PREENCHIMENTO DE FICHA DE “PROGRAMAS CURRICULARES”

3ª versão – dezembro/2004

Projeto Temático: *História e memória: organização de acervos de livros didáticos*

Coordenação Geral: Profª. Drª. Circe M. F. Bittencourt

Coordenadora da Pesquisa de *Programas Curriculares*: Profª Drª Cecília Hanna Mate

Pesquisadores:

Campos para preenchimento:

2. **Arquivo/Biblioteca:** local (biblioteca, acervo, arquivo), onde foi encontrado o documento;
3. **Suporte (fundo documental):** em qual publicação está o documento: revista, coleção de leis, anexo de livro didático, anexo de tese e dissertação, publicação específica (como, por exemplo, os Guias Curriculares dos anos 1970, as Propostas Curriculares dos anos 1980 ou os Parâmetros Curriculares dos anos 1990) [Obs.: colocar a referência];
4. **Data da Publicação:** se o documento não trouxer a data exata, tente encontrar pelo menos o ano em que foi publicado. Se não for possível, coloque s/d ou, se for possível, coloque uma data aproximativa (por exemplo: 1940?);
5. **Título do Programa:** o título do documento nem sempre aparece como “Programa Curricular de...”, podendo trazer o título “Proposta Curricular de...”. Além disso, o Programa ou a Proposta podem estar dentro de algum documento que venha como “Reforma Curricular” ou dentro de “Revistas” do ensino;
6. **Numero de Páginas:** quantidade de páginas do documento;
7. **Autoria:** pode ser uma instituição (federal, estadual, municipal ou outra); uma comissão; se aparecer o nome de vários autores, coloque todos;
8. **Lei/Ato/Resolução:** número do documento; em regra, o programa traz algum número que o caracteriza como documento oficial (lei, ato, norma, resolução, decreto, portaria) e vem assinado por alguma autoridade (governador, secretaria, diretoria); deve conter a data da publicação;
9. **Série:** a que série (ou séries) se refere o programa;

- 10. Nível/Grau/Modalidade:** Primário, Admissão ao Ginásio, Ginásio, Secundário, Supletivo de 1º ou 2º graus, Normal, Clássico, Científico, 1º grau (1ª a 8ª séries), Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA etc.;
- 11. Disciplina(s)/Matéria(s):** se for o caso de apenas uma disciplina/matéria, coloque o nome da disciplina conforme aparece no programa, inclusive a grafia original (Latim, Higiene e Saúde, Trabalhos Manuais, Canto, Calculo, História etc.); se o programa se referir a várias disciplinas, coloque na ficha o nome de todas elas;
- 12. Observações:** se necessário (por exemplo, se o programa trazer orientações metodológicas para o trabalho do professor, indique apenas (não é necessário descrever quais são essas orientações, basta registrar que o programa traz orientações);
- 13. Pesquisador 1:** nome do pesquisador que colheu os dados.

Gráfico A

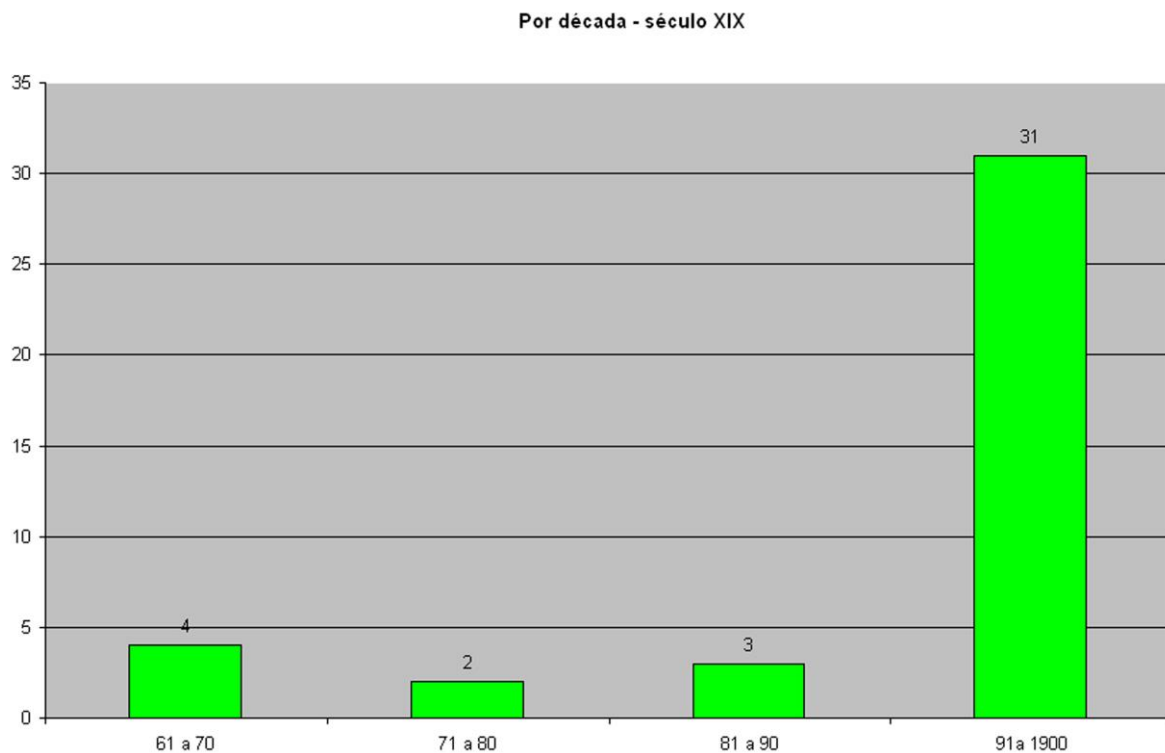
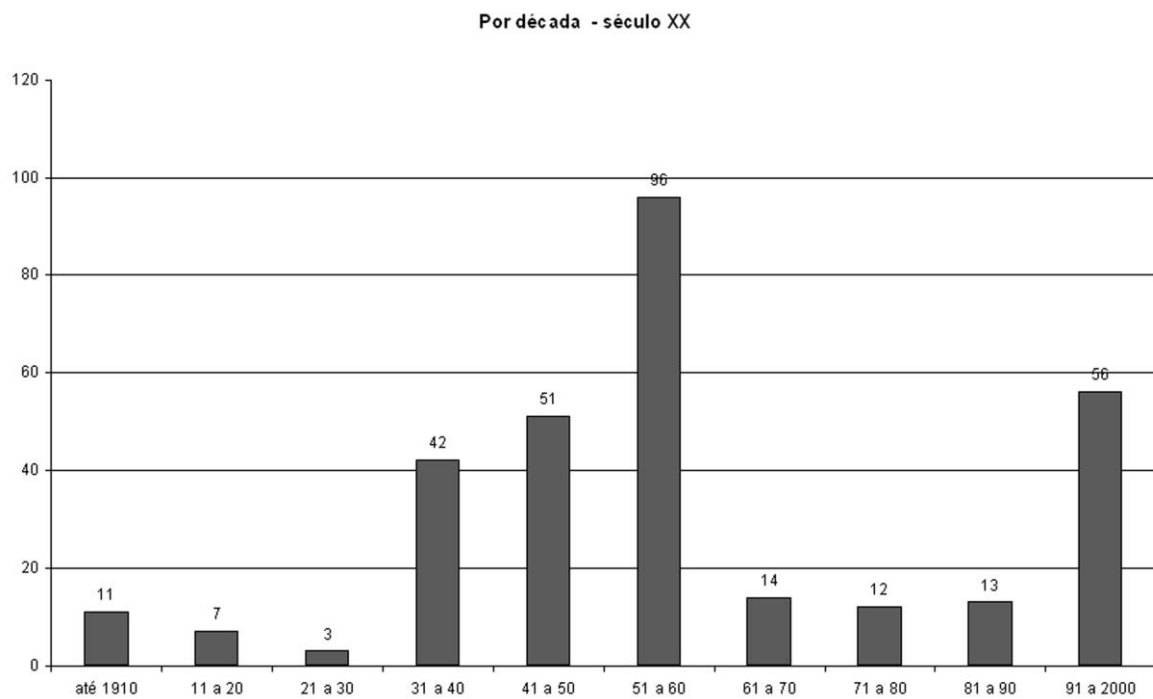


Gráfico B



**PARTE IV – A ESCRITA DO CURRÍCULO, A DIDÁTICA E O DEVIR
DA SALA DE AULA**

O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. As palavras comuns estão nos parecendo sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).

Jorge Larrosa (2000)

1. PROBLEMATIZANDO INOVAÇÕES NO CURRÍCULO

Neste texto¹, abordo o tema da reforma e do currículo a partir de algumas ideias que encaminham o campo teórico da discussão. Para isso, trato da constituição de um saber sobre escola, ensino, aprendizagem e programas de ensino que foi se legitimando historicamente. Também formulo algumas indagações sobre como os conhecimentos são apresentados nos discursos reformistas, tendo em vista o ensino em contextos determinados. Ademais, registro algumas possibilidades de pensar sobre seus efeitos no currículo.

Esta escrita teve como perspectiva pensar o currículo como espaço disciplinar e institucional da escola no qual ocorreram as relações professor/aluno, os modos de organizar e gerir a escola e as conseqüentes regras e normas daí advindas. Assim, não é objeto de discussão, neste momento, outras dimensões possíveis para o tema como, por exemplo, de que modo as reformas incidem no espaço escolar. O que proponho é buscar algumas referências teóricas que ajudem a abordar a escola como instituição disciplinar constituída por um conjunto de normas e regras.

Refletir sobre reformas de ensino no contexto atual – especialmente na esfera do mundo ocidental – pode nos fazer pensar sobre discursos que mostram, reiteradamente, a necessidade de tais reformas ao projetá-las como vitais para atingir o crescimento econômico, o desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico. Com justificativas que apontam diferentes demandas políticas e sociais, os discursos das atuais reformas de ensino evocam expressões cuja atualidade lhes confere legitimidade para acionar *intervenções* no currículo das escolas e em seus principais agentes: os professores e sua formação. São muito familiares entre nós – e largamente presentes nos textos das reformas – expressões como: *autonomia, projeto pedagógico da escola, interdisciplinaridade*. As *intervenções* a que me refiro já se tornaram

¹ O texto original foi tema de Seminário Temático dentro do VII Congresso Estadual Paulista para Formação de Educadores de 2003 e foi publicado em Mate (2004).

comuns entre nós como, por exemplo: *políticas de formação de professores, processos de avaliação externa*.

Não é demais registrar que os apontamentos que apresento sobre reforma e currículo foram e estão sendo feitos a partir de um lugar social, marcado por lutas, enfrentamentos, insatisfações e questionamentos sobre o papel redentor da educação subjacente em muitas propostas educacionais. Esses questionamentos foram tomando forma por meio do exercício de pensamento sobre as diferentes experiências que vivi em espaços e discussões realizados em torno da educação (salas de aula e pesquisa em vários níveis, participação na elaboração de proposta curricular, “formação continuada” de professores, discussões e projetos acadêmicos). Todas essas atuações foram mostrando o quanto as práticas passam pelas relações de poder, pela casualidade dos acontecimentos, dentro das quais as perspectivas teóricas são produzidas e, ao mesmo tempo, servem de respaldo para as continuidade de disputas.

Assim, mais do que indagar sobre pedagogias adequadas e/ou eficientes, mais do que propor caminhos de superação dos conflitos reais, as perguntas que podem adquirir maior sentido nesta discussão podem ser: como nos tornamos o que somos no âmbito da educação? Como as formas com as quais nos educamos e educamos alunos adquirem estatuto de formação? Quais efeitos as práticas escolares têm produzido? A quais anseios as reformas, ao longo da história, têm respondido? Quais modelos de professor têm ajudado a construir? Que tipo de necessidades produzem? Quais suas finalidades? Com quais aspectos da vida social se interligam? Como as novas teorias são incorporadas ao discurso reformista para manter ou atualizar práticas de governo do eu? E principalmente cabe pensar como e por que as reformas, em suas mais diferentes fases, são concebidas, fundamentadas, legitimadas e referendadas pelas instituições acadêmicas?

Para falar sobre essas questões, não necessariamente respondendo-as, mas as transformando em problemas, vou utilizar algumas ferramentas que os estudos de Michel Foucault oferecem. Refiro-me à noção de relações de poder como eixo

constituente dos diferentes ramos do saber, lembrando que tal noção nos ajuda a pensar temas relacionados à escola, ao currículo e às reformas como problemas. Vários autores estudiosos da teoria do currículo, que vêm sendo chamados de pós-críticos, indagam sobre essas questões, e nos lembram que a escola é uma invenção da modernidade e penso que isso não é apenas um detalhe, ao contrário, coloca-nos frente a um problema cujos desdobramentos são inúmeros. Um deles, cuja abrangência é notável, é o currículo: torná-lo objeto de questionamento significa problematizar os sistemas de ideias e regras de que são historicamente constituídos e nas quais as práticas escolares se baseiam. Significa, principalmente, discuti-lo como um dos artefatos de construção de sujeitos, ou seja, de construção de formas de ver/sentir/pensar. Enfim, disciplinar os corpos (metodologia) por meio de um *corpus* de disciplinas (conteúdos), numa sequência, numa duração e num espaço determinados, traduz-se em práticas que acabam se tornando partes “necessárias” do processo educacional.

Partindo dessas ideias preliminares, aponto um dos autores, cujos estudos fizeram muito sentido nessa discussão, que é Thomas Popkewitz: ao historicizar a reforma em dois de seus trabalhos², indaga sobre como viemos a pensar em reforma da forma que pensamos. E a partir dessa indagação, outras são formuladas: como viemos a colocar os problemas sobre conhecimento escolar, crianças, ensino e avaliação da forma que fazemos? Quais as bases históricas de nosso conceito de currículo? O autor cogita sobre a organização do conhecimento escolar como uma forma de *regulação social*, já que é o conhecimento que organiza as percepções (pensar), as formas de responder ao mundo (agir) e de se perceber no mundo (sentir). Esse processo pode ser situado no século XIX da história da educação que é quando a criança, como “aprendiz”, e o surgimento da escolarização vão sendo construídos. Aponta as teorias do currículo como sistemas de ciências e tecnologias que governam a forma das crianças de compreenderem o mundo e a si mesmas para que, então, possam adquirir o

²Thomas Popkewitz. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Sujeitos da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes: 1994; Thomas Popkewitz. **Reforma Educacional: uma política sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

“governo do eu” ou a *governamentalidade*³. Isso quer dizer que a condição para que a criança possa se “autogovernar” (ou ter autonomia, termo mais conhecido entre nossos meios educacionais) é conseguir incorporar a regulação social, ou seja, os princípios que regulam as identidades ou, ainda, o que é razoável ser e, conseqüentemente, fazer no convívio social. O currículo cumpre e vem cumprindo esse papel, por exemplo, ao delimitar o que deve ser conhecido – os conteúdos; ao criar regras e padrões de como conhecer – o que e como perguntar, o que e como pesquisar, como organizar o que aprendeu. Em outras palavras, seria o currículo como produtor de tecnologias sociais ou de técnicas e tecnologias de subjetividade⁴. Outra importante referência para as análises aqui apresentadas é Alfredo Veiga Neto⁵, pesquisador brasileiro que aborda a educação também nessa perspectiva e observa que o currículo é um dispositivo estruturante dos sujeitos. Ou seja,

[...] os horários escolares são registrados numa matriz em que se combinam dias da semana, horas e atividades (aulas, recreios, refeições etc.). [...] Assim os calendários, cronogramas e horários escolares funcionam, ao mesmo tempo, como espacializadores do tempo e como espacializadores epistemológicos; eles conformam nossa percepção sobre o tempo e nosso entendimento sobre nossos próprios saberes, além de conformarem os usos que fazemos de ambos – tempo e saberes. (VEIGA NETO, 2002b, p. 213-214)

Outros estudiosos, ligados à história da educação, também indagam sobre o tema do currículo. É o caso de David Hamilton⁶ que, na linha da recuperação histórica dos termos *classe* e *currículo*⁷, mostra que a expressão *curriculum* está ligada a um lento processo histórico de instauração de uma ordem comum nas formas de educação escolar. Assim, entendendo o discurso da escolarização como um artefato histórico, o

³ Noção usada por Michel Foucault.

⁴ Ver FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1990.

⁵ VEIGA NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: _____. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

⁶ HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos *classe* e *curriculum*. **Teoria e Educação**, n. 6, Porto Alegre: Pannonica, 1992.

⁷ Considero que o autor empreenda uma genealogia dos termos *classe* e *curriculum*.

autor aponta o currículo como parte intrínseca desse processo. O currículo teria, então, sido caracterizado por um percurso a ser seguido e completado com ordem e sequência determinadas, o que “trouxe um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (HAMILTON, 1992, p. 43). Isso gerou também uma pedagogia geral para todos, vigilância mais estrita dos alunos, refinamento dos conteúdos e métodos pedagógicos. São observações profundamente significativas se quisermos, de fato, entender a historicidade de certos termos, largamente empregados no campo da educação, pois são expressões que carregam sentidos concretos das relações sociais e do contexto no qual foram produzidos.

Ainda no campo da história da educação, o estudo de Ivor Goodson⁸ também amplia possibilidades de compreender significados do currículo. O autor toma dados históricos para apreender processo complexo por meio do qual surgem as matérias escolares; mostra que esse processo não é automático, no qual se dá a transferência da disciplina acadêmica para a disciplina escolar. Pelo contrário, interesses sociais, lutas políticas, disputas de espaços imprimem certo movimento, ora pela legitimação de disciplinas acadêmicas, ora pelas disciplinas escolares. Com Goodson, entendemos que cada disciplina, ao se tornar disciplina do currículo, teria passado por um movimento próprio e isso demandaria pesquisa específica. Um dos exemplos que Goodson desenvolve minuciosamente é o estudo sobre o processo no qual a Geografia, sendo uma matéria escolar na Inglaterra, passa por vários e conflituosos estágios para se tornar uma disciplina acadêmica. Portanto, ao contrário do que se poderia considerar imaginar, o movimento que tornou a Geografia uma área de pesquisa acadêmica foi o fato de ter se constituído e legitimado, primeiramente, como matéria escolar. Embora este, como outros exemplos registrados pelo autor, tenha ocorrido na Inglaterra, seu estudo permite perceber que, muitas vezes, por desconhecer muitos detalhes constitutivos do currículo – por exemplo, como e por que certos conhecimentos se tornam matérias escolares ou não –, somos levados a considerá-las como parte

⁸ GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, n. 2, Porto Alegre: Pannonica, 1990.

intrínseca e indispensável do currículo. A abordagem de Goodson é, portanto, mais um elemento para problematizar o currículo a partir mesmo de sua constituição, pois o *corpus* disciplinar de um currículo é constituído por matérias que se tornam escolares. Ou seja, para se tornarem matérias escolares e/ou disciplinas, determinado conhecimento ou conjunto de saberes obedecem a contingências históricas que carregam disputas, interesses, nem sempre tão nobres como muitas vezes podem parecer.

Meu interesse ao trazer autores e ideias que indagam sobre as origens da constituição histórica do currículo e buscam a genealogia desses conhecimentos é problematizar, enfim, pensar sobre as heranças de nossas práticas curriculares para percebê-las, também, como campo de lutas e disputa de poderes. Em nossa história, conforme já observado em outros momentos deste trabalho, as reformas de 1920/1930 podem ser estudadas como um período emblemático para analisar discursos reveladores da disputa de poderes que então se travava pela legitimação de um sistema de educação. Por meio delas, foi legitimado um saber sobre escola, professores e programas de ensino que ultrapassava os limites da escola e cujos aspectos merecem um olhar mais atento. No caso de São Paulo, as reformas de 1930, por exemplo, sustentadas pelas Revistas de Educação, criaram dispositivos que compuseram regimes de verdade para a sociedade daquele contexto. Como a sociedade precisava de escolas e, em alguns casos, reivindicava-as, criava-se a necessidade urgente de intervir com medidas padronizadoras dos modos de educar e de organizar espaços escolares, institucionalizando-os.

Assim, ao propor discutir uma possibilidade analítica da reforma (o modo como são constituídos e legitimados, os modos de formar professores, os métodos de ensinar/aprender) e do currículo (um modo de regulação social a partir da organização, parcelamento e sequência do conhecimento), meu interesse foi pensar sobre efeitos que tais dispositivos produziram nas formas de ver/sentir/pensar dos indivíduos implicados nesses modos de escolarização. Como o texto da reforma tem estado muito presente no currículo escolar, atuando como um pano de fundo nas decisões, nos conteúdos, nas

didáticas, nas regras escolares, esses efeitos acabam incidindo nas relações escolares. No entanto, isso não quer dizer que esses efeitos sejam inescapáveis, mas pode ocorrer o contrário, já que apreender o currículo como produtor de subjetividades e identidades escolares/sociais pode criar condições de possibilidade para o exercício do poder nas relações cotidianas da escola. Dito de outra forma, ao não subestimar os efeitos do currículo, na produção de comportamentos, isso pode nos levar a: suspeitar de algumas certezas construídas sobre escola, ensino, professores; valorizar mais as incertezas e imprevisibilidades do cotidiano curricular e confrontá-las com os discursos sobre ordem, direção, organização e planejamento contidos nas reformas de ensino e nas intervenções propostas, especialmente para o trabalho do professor; e principalmente perguntar quando, como e por que a instituição escolar começou a criar os dispositivos que possui hoje, em relação tanto à lógica do currículo, à formação e ao papel do professor, como à organização espaço-temporal das atividades pedagógicas. Talvez por isso que convencer os indivíduos sobre a necessidade da reforma bem como de sua eficácia seja um dos traços do discurso reformista.

1. A INVENÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO

Neste texto, procuro fazer uma releitura de quatro artigos que escrevi sobre o tema do professor coordenador pedagógico (PCP), função (re)inventada a partir de 1996 na rede estadual de ensino público do estado de São Paulo. A análise foi inspirada nas experiências captadas nos cursos que realizei para professores que assumiam a função e nos estudos que vinha realizando. No primeiro desses artigos, publicado em 1998, trato de uma questão considerada inquietante por muitos dos professores que assumiam tal função, naquele momento: qual a identidade do professor coordenador pedagógico? No segundo texto e no terceiro, publicados respectivamente em 2000 e 2001, procuro problematizar o discurso das reformas para a função do professor coordenador pedagógico e para a escola. Finalmente, no quarto texto, indago sobre o professor coordenador pedagógico nas relações de poder na escola. A escrita foi motivada pelos debates do qual participei a convite dos professores coordenadores que iniciavam tal função na rede estadual e tentavam registrar um pouco daquelas experiências.

Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?

Essa era a questão mais recorrente nas discussões com os chamados Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs) no momento da (re)invenção dessa função. De modo geral, para aqueles que se preocupavam em encontrar alternativas para os espaços escolares, a atuação do PCP nas escolas públicas da rede estadual paulista mobilizava incontáveis discussões, propostas e reflexões, cujas inspirações vinham marcadas por experiências adquiridas historicamente. Queiramos ou não, essas

marcas acabaram por consubstanciar as referências subjacentes a tais discussões. Por isso, acredito que os diferentes discursos que se produziram sobre o tema traziam, direta ou indiretamente, as tensões pertinentes ao lugar social de quem o produziu. Assim, se a função do PCP era nova, os embates em torno do tema da educação nem tanto. Confrontavam-se concepções que traduziam anseios, expectativas, medos. Afinal, eram professores que se viam na situação de pensar e fazer, com outros professores, um projeto pedagógico para suas escolas. Desse modo, discutir a identidade do PCP poderia propiciar várias situações: entrar em embates, enfrentar diferenças, acirrar disputas, criar aproximações, retomar experiências, em resumo, explicitar as relações de poder e seu exercício permanente.

Assim, esse momento foi fecundo no sentido de possibilitar o debate da questão por diversos ângulos dos quais destaco: os riscos de definir a função do PCP e o significado histórico da hierarquia de funções na instituição escolar.

Em relação ao primeiro, parece ter ficado explicitado para muitos dos envolvidos com a nova função dos PCPs que vários estilos de coordenar os trabalhos nas escolas abriam-se como possíveis. Tornava-se claro, também, que a angústia de que são feitas essas experiências singulares, e às vezes isoladas, precisava ser vivida. Então, por um lado, sentia-se a necessidade de “definir a identidade do PCP” cujo espaço afinal não estava assegurado e, portanto, estava ameaçado por outras formas de poder e necessidades. Por outro, foi possível apreender um movimento criativo e inventivo no qual, a despeito da não “institucionalização”⁹ da função ou talvez por isso mesmo, podia ser esperado um movimento de conquista de uma “territorialidade própria onde a autonomia dos professores se pode concretizar” (NÓVOA, 1995, p. 29)¹⁰. Nesse último sentido, o de um movimento criativo e inventivo, implicaria um

⁹ O termo “institucionalização” é usado no sentido de estabelecimento de normas e regras que deveriam regulamentar a prática do Professor Coordenador Pedagógico, o que implicaria definir o que fazer, como e quando.

¹⁰ NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e sua formação**. Dom Quixote: Lisboa/Portugal, 1995.

tempo para a realização de conquistas, pois não se tinha, felizmente, uma tradição ou modelos de como ser um professor coordenador. Essas experiências estavam se fazendo por aprendizados locais, com dúvidas e buscas de respostas a problemas únicos gerados no dia a dia de cada escola. É importante lembrar, decorridos esses anos, como essas dúvidas e buscas se explicitavam nos encontros de PCPs (oficiais ou não), nos quais a troca de experiências passava a ter um significado especial, e a escuta do outro também adquiria um sentido de aprendizado.

Enfim, o falar e o ouvir sobre as experiências, e confrontá-las, passavam a fazer parte constitutiva dos projetos em construção/reconstrução, de modo que a busca, o contato e o diálogo com diferentes referenciais teóricos brotavam do desejo genuíno de compreensão e da necessidade de respostas para as perguntas e angústias geradas nos espaços de trabalho. Visto sob o ponto de vista do alcance de experiências inaugurais de professores, pode-se dizer que as discussões que aconteceram em torno da questão da identidade possível do trabalho do PCP permitiram-lhes algum protagonismo, pelo menos por um período.

Portanto, a busca de uma definição a respeito da função do PCP, naquele momento, talvez tenha sido feita a partir, e no interior, das relações travadas no dia a dia da escola e entre escolas, sinalizando caminhos e atalhos a serem construídos/seguidos ou abandonados. Dessa maneira, é difícil imaginar um projeto e um modo de colocá-lo em prática, e também modos próprios e diferentes de fazê-los, tendo em vista suas especificidades, disponibilidades, vontades. Enfim, situações singulares que demandam encaminhamentos também singulares.

Eventualmente, poderiam ser aventados alguns pontos comuns a serem discutidos e trocados. Exemplos puderam ser registrados em relação aos encontros dos quais tive a oportunidade de participar com os PCPs, tanto na cidade de São Paulo como no interior do estado, em que pude perceber iniciativas dos próprios professores em promover encontros e trocas de experiências entre eles e suas escolas. Não eram

encontros determinados *a priori*, e sim vindos da necessidade surgida pela produção de um saber no espaço da escola: a conquista de uma “territorialidade própria”.

O segundo aspecto do tema aqui problematizado é sobre o significado histórico da hierarquia de funções na instituição escolar. É um aspecto que merece ser tratado com certa atenção pela complexidade que carrega, pois tem marcado com tal intensidade os modos de pensar e fazer educação que suas práticas acabaram por se tornar historicamente “naturais”. O caso aqui analisado, a identidade do professor coordenador pedagógico, está vinculado a um momento inaugural que, como tentei mostrar, mobilizou fortes discussões na busca de uma identidade para tal função. Por outro lado, os debates gerados mostraram também que as marcas dos códigos e as normas que têm atravessado a constituição histórica do sistema escolar estavam muito presentes nas discussões. Refiro-me aos códigos e às normas regulamentadores e produtores das relações entre técnico, diretor, professor, aluno e suas famílias. Instauradas paulatinamente, de reforma em reforma, essas regras foram sendo lentamente incorporadas às práticas pedagógicas, apagando a trama histórica que as produziu. Perderam-se, assim, no tempo, as explicações de como tal “lógica administrativa” se instaurou, passando a ser vista, em seus dispositivos de funcionamento, como “natural” e intrínseca aos espaços escolares.

No entanto, a trama histórica na qual foram sendo fabricados os discursos legitimadores dessa lógica e que condensa um determinado regime de verdade foi nesse momento problematizada. Vislumbrou-se a possibilidade de construir a escola de outro jeito, de ensaiar novas formas de ver e fazer. Estudo de Jorge Larrosa (1994)¹¹ nos ajuda a pensar tal possibilidade:

Nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. [...] Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira. Que se propõe [então] um autor que pretende romper as evidências, mostrando a trama de sua fabricação, suas condições de possibilidade,

¹¹ LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Sujeito da Educação** (Estudos Foucaultianos). Petrópolis: Vozes, 1994.

suas servidões, aquilo que está oculto pela potência mesma de sua luminosidade? Talvez nos ensinar que nosso olhar é mais livre do que pensamos. E isso porque o que o determina não é tão necessário nem tão universal quanto acreditamos. [...] Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo. (p. 83)

Para ver então de outro modo, como sugere Larrosa, é preciso buscar outra narrativa para aquilo que já está evidente e que nem sempre nos esclarece sobre as manobras e estratégias por meio das quais alguns projetos e ideias se tornaram vitoriosos e outros não. Dificilmente temos ao nosso alcance os atritos e as vozes dissonantes em torno dos quais esses projetos se consolidaram. Esquecidos os conflitos, amenizadas as resistências, pode-se ter uma narrativa única que dificulta a manifestação da fala diferente, da discordância.

Fomos formados e nos profissionalizamos a partir de um discurso do consenso, atuando numa estrutura em que a lógica administrativa e racionalizadora, tomada como medida de eficiência, suprime as possibilidades de pensar de outro modo. Assim, quando nos deparamos com dúvidas, conflitos, dificuldades e diferenças em nosso cotidiano pedagógico, o mal-estar se instala como se se tratasse de uma anomalia a ser debelada e/ou ignorada. E é justamente dentro das situações difíceis e/ou inéditas que a potência dos indivíduos emerge. Como a inventividade não rima com burocracia nem com racionalização técnica, nessas situações, a recusa a seguir as normas talvez fosse desejável.

Ao recortar episódios de professores envolvidos com o projeto de implantação da função de Professor Coordenador Pedagógico, procurei pensar sobre experiências singulares e, obviamente, não previsíveis no projeto oficial. Para isso, concentrei a análise no que considero essencial: a importância das experiências que foram explicitadas a partir das diferenças de cada escola/região que, em muitos casos, ocorreram em meio a enfrentamentos, lutas, discussões, mas também com diálogo e solidariedade. Foram experiências inéditas que foram vividas concomitantemente à retórica da autonomia, presente em muitos textos oficiais e acadêmicos, que surgem

com regulamentações burocráticas difíceis de serem separadas e que, por isso mesmo, podem dificultar e até desequilibrar projetos mais autênticos que surgem aqui e acolá.

O Professor Coordenador Pedagógico e as reformas curriculares na escola

Procuo agora problematizar o discurso das reformas para a função do professor coordenador pedagógico e para a escola, revisitando o segundo e o terceiro artigos sobre o assunto. É possível discutir o espaço de trabalho do PCP por diferentes caminhos e com diferentes perspectivas. Já abordei o tema pelo aspecto institucional, enfatizando as marcas históricas da hierarquia escolar e os riscos de definir a função de professor coordenador pedagógico sem olhar essas marcas tão presentes na estrutura escolar. Ressaltei que a reinvenção da função do PCP no enfrentamento das questões do espaço escolar poderia abrir possibilidades de caminhar na contramão de uma lógica histórica de hierarquia escolar, muitas vezes bloqueadora de ações mais genuínas. Portanto, mais do que definir, tratava-se de explorar as pequenas e variadas possibilidades daquele momento que, contraditoriamente, “convidava” ao debate e a busca de novos caminhos.

Pretendo agora retomar aspectos que ficaram anteriormente sugeridos além de estabelecer algumas relações do trabalho do PCP com reformas de ensino, dispositivo que veio se expandindo e acelerando desde a década de 1980. É nessa atmosfera de reforma que é lançado o debate sobre o papel do professor coordenador¹², e daí a necessidade de problematizar essa função, tanto no tempo como no espaço. Em relação ao espaço no qual esse professor atua, o conflito já estava estabelecido desde o início, na medida em que precisaria interagir com o corpo de professores, diretor,

¹² É desse período as denominadas inovações que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (re)inventa: sala-ambiente, classes de aceleração, flexibilização, ciclos e outras. A função do professor coordenador pedagógico fazia parte desse bloco.

alunos, funcionários, pais etc. Sobre a questão do tempo, implica análises que ultrapassam a função *stricto sensu* do PCP com seus interlocutores e obriga-nos a acompanhar um pouco as alterações que o ensino tem sofrido, historicamente, mediante diferentes reformas. Como já expus anteriormente, as reformas como constructo social têm sido utilizadas, também, como dispositivo de regulação social. Vistas por esse ângulo, as reformas, ao mesmo tempo em que lançam e/ou reformulam programas e métodos de ensino e alteram modos de organizar o tempo, o espaço e o saber escolar, também sugerem modos de pensar/fazer educação. Sabemos também que tudo isso ocorre dentro de contingências sociais regidas por relações de força.

Esses traços de que são construídas as reformas podem ser estimulantes se problematizados, uma vez que produzem efeitos na vida escolar. Diria que as reformas carregam o modo como um saber produzido sobre educação e suas correspondentes políticas regulamentam as ações, traçam limites e criam linguagens coletivas para as escolas. Já mostrei neste trabalho a história das reformas envolvendo desde o *porquê* da escola, *o que* e *como* o aluno deveria aprender, em que *tempo*, *ritmo* e *quantidade*, quais *comportamentos* seriam mais adequados, passando pela organização do *espaço* escolar, sua *divisão* e *esquadrinhamento*, os critérios de *seriação* e de *avaliação*, a fabricação/formação de um *modelo* de professor que se ajustasse a tais demandas até a complexa e lenta montagem de uma rede hierárquica de funcionamento da estrutura escolar. Essa última sendo justificada por crescentes e variadas especializações com o objetivo de responder a conflitos, diferenças e contradições que inevitavelmente a escola apresentava e apresenta.

Para atingir essa *competência*, buscava-se reformar o professor: dessa forma, as reformas pedagógicas implantavam, por meio de seus ideários, novos métodos e programas de ensino que traziam subjacentes modos de pensar a disciplina, o conteúdo, a educação, o aluno, o espaço escolar, criando verdades sobre educação nas quais o professor deveria construir sua prática. Acreditamos que perguntar como a escola criou as bases para o perfil que possui hoje possa ajudar a compreender o significado de diferentes reformas antes de aceitá-las como um progresso em si mesmo, como pode

fazer crer a ideia de *reforma*. Pelo contrário, muitas reformas surgem mais para adaptar a escola às mudanças e aos interesses que surgem entre grupos sociais.

Assim, tentei, com essa discussão, problematizar o sentido histórico de modernizações na educação. Isso significa que, antes de buscar o lado positivo implícito na ideia de reforma, talvez o maior desafio fosse pensar como foram fabricadas verdades em educação e como cada um opera essas verdades em sua prática. Com isso, a função do PCP pode ser mais um elo de reforço na hierarquia escolar já estruturada e não necessariamente uma transformação em si mesmo. Posta dessa forma, a questão se torna controversa, pois entende o espaço do PCP como uma arena na qual se interpenetram relações de poder de professores, administradores escolares, funcionários etc., cujas ações, muitas vezes, reproduzem relações autoritárias que os discursos da atual reforma pretendem criticar.

Em decorrência dessas reflexões, penso que situações singulares são, ao final, as formas com as quais, e sob as quais, pode-se considerar o pensar e o fazer que circunda o trabalho do PCP que é a escola. Embrenhar-se nas experiências pontuais desse trabalho significou matizá-lo, dar-lhe algum sentido e, sob o risco de não se alcançar um “quadro geral” da situação, pôde-se, em contrapartida, refletir sobre experiências singulares de caminhar na contramão, disseminá-las e, imagino, estimular outras. Foi então que, narrando dissabores e pequenas alegrias, professores vislumbraram outros modos, novos modos, de se perceber nesse lugar que é antes de tudo de relações de poder. Tratou-se de exercê-las, portanto.

O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola

Neste último texto sobre o PCP, procurei discutir o trabalho da coordenação pedagógica sob o ângulo das relações de poder que constituem o espaço escolar.

Embora vivenciemos o exercício do poder nos vários âmbitos da prática social, trata-se aqui de pensar sua manifestação na especificidade dos espaços escolares. Para isso, problematizo a organização escolar (supervisor, diretor, assistente, coordenador pedagógico, professores, alunos e funcionários) e a produção de normas e regras que a constitui historicamente, não explorando, portanto, outras esferas do sistema escolar que integram o universo de relações de poder. Sem eleger um único setor como absoluto para essa análise, será considerado como foco principal dessa discussão a dinâmica interna do cotidiano da escola onde atuam os indivíduos. Assim, embora tenha presente que formas de exercício de poder circulem nas diferentes dimensões do sistema escolar, a ênfase maior será dada às relações construídas e travadas no espaço do cotidiano escolar.

Quero deixar registrado, mesmo que já o tenha feito anteriormente, que não apreendo o exercício do poder como um movimento que acontece, *a priori*, de modo repressor já que ele atua também ao produzir e mobilizar ações consentidas pelos indivíduos ao fazê-los produtivos, neutralizando-os em sua capacidade de resistir. Não seria demais lembrar Foucault (1986) que entende o poder não como algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm e aqueles que não o possuem e a ele são submetidos, ou seja, o poder é algo que circula, que só funciona em cadeia.

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. [...] Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos [...] e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu. (p. 183)

A partir dessas considerações, apresento as impressões que registrei em torno de experiências vivenciadas não só com professores coordenadores pedagógicos (PCP) da rede pública estadual paulista, mas também com coordenadores pedagógicos

(CP) da rede pública municipal de São Paulo de 1998 a 2002¹³. Nessa aproximação, meu olhar se voltou para tendências – individuais ou de grupos maiores – que escapavam da norma e que principalmente apresentavam conflitos e dúvidas sobre as ações propostas pelos sistemas de educação: o que seria, afinal, um projeto pedagógico? Corria-se o risco de cair numa tarefa burocrática e imobilizadora? Como produzir, manter e ampliar a rede de saberes na escola frente às adversidades externas e internas? Quais os maiores problemas para construir um projeto pedagógico para a escola?

Perguntas desse tipo levaram a outras questões como identificar se as práticas construídas na escola configuram ou não um projeto pedagógico e, mais do que isso, problematizar a própria ideia de “projeto pedagógico”. Afinal, as práticas escolares – em muitos casos, genuínas e criativas – devem se reformular para atender a algum modelo de projeto pedagógico? Onde é fabricado esse modelo e por quem? Penso que indagarmos sobre a origem de projetos e expressões que se tornam “verdade” pode ser uma prática de “liberdade”. Mais do que isso, é uma resistência a exigências que podem não fazer sentido em determinados espaços. Portanto, mais do que interrogar se o que se fazia era ou não um projeto pedagógico, cogitava-se sobre o que estava sendo denominado de “projeto pedagógico”. Enfim, interrogava-se se o que estava sendo sugerido para a escola trazia-lhe algum.

A tradição escolar, ancorada em padrões burocráticos construídos historicamente e nos quais nos envolvemos desde nossos primeiros contatos com a escola – seja como professores ou como alunos –, estava em suspeição. Refiro-me à tradição de reformas e inovações, tanto curriculares como organizacionais, assimiladas como tarefas a serem desempenhadas sem discussão, e que por terem sido pensadas por instâncias legitimadas, tanto acadêmica, administrativa, como politicamente, seriam, por isso, inquestionáveis. Desse modo, viveu-se uma espécie de surto “do” projeto

¹³ Não pretendo criar nenhuma visão única e abrangente de um perfil abstrato e generalizado do coordenador pedagógico e da escola, mas sim problematizar algumas experiências de professores com as quais tive a oportunidade de compartilhar.

pedagógico – os textos oficiais e acadêmicos usavam a denominação no singular, como se as escolas devessem ter “o” e não “um” projeto pedagógico, questão à qual voltarei no final deste texto.

De qualquer forma, havia uma ambiguidade e, talvez por isso, as discussões escaparam do controle exercido pela máquina burocrática: se por um lado a escola poderia criar seu projeto segundo o discurso da autonomia da escola (Art. da LDB de 1996), por outro, criaram-se artimanhas para que as escolas fossem supervisionadas em sua empreitada de construir um projeto pedagógico. Por isso, as discussões esbarravam em perguntas do tipo: quem teria estabelecido as normas e regras que determinariam a conduta do PCP e do projeto pedagógico a ser construído na escola? E mais: essas normas e regras seriam passíveis de controle? Como? Indagar sobre quais são as regras, por quem foram feitas e para que/quem servem, seria exercer um tipo de poder (ou resistência), que permite aos indivíduos exercerem práticas de liberdade:

Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (FOUCAULT, 1993, p. 91)

Isso quer dizer que enfrentar as adversidades ao produzir redes de saberes na escola pode parecer um desafio quase intransponível. No entanto, se considerarmos que as práticas sociais e pedagógicas são intrinsecamente conflituosas e acontecem no interior, veremos que a produção dessa rede de saberes (que pode se configurar em autêntico projeto pedagógico) está acontecendo em muitas escolas, “a despeito” das adversidades, ou melhor, movido por elas. O enfrentamento dos efeitos de poder, a reconstrução de novas formas de poder/resistência frente tanto às adversidades internas como externas, é o que pude perceber nos encontros com os professores e nas pequenas conversas com eles. Percebi também diferenças em seus movimentos, em seus modos

de agir e reagir aos/nos espaços de discussão. Vislumbrei um pouco do que Certeau (1996) chamou de as “artes de fazer”¹⁴ de educadores. Quanto às adversidades externas, podemos apontar aquelas de natureza social mais ampla: a crise econômica, a violência, a desestruturação familiar.

Sobre as adversidades internas, devem ser registradas algumas impressões sobre as relações entre aqueles que compunham a equipe da escola – que em alguns casos se mostravam mais difíceis. Pude perceber que nas escolas onde os obstáculos estavam nas relações construídas entre docentes/coordenador/diretor eram as que mais encontravam dificuldades para a construção de um trabalho mais singular, independente do fato de a escola estar localizada em locais com maiores tensões sociais ou não. Pelo contrário, as escolas que mantinham comunicação entre os membros de sua equipe conseguiam construir um território ancorado nos debates e enfrentamentos dos conflitos nos quais estavam mergulhados. Portanto, a questão não era ausência de dificuldades, mas a prática de colocá-las em cheque e problematizá-las num movimento permanente de confronto e busca.

Uma possibilidade analítica em torno dessas experiências foi pensar como o trabalho de muitos professores coordenadores naqueles anos pôde colocar em cheque as regras da hierarquia escolar. Assim, com a discussão do papel do professor coordenador, foram desencadeados movimentos – pontuais e temporários – que se dispersaram, e não ficaram registrados. Nem poderia ser diferente, pois o enfrentamento das adversidades variava entre as escolas e dependia do campo estratégico das relações de poder, das formas mais ou menos hierarquizadas presentes em cada uma delas, provocando um jogo que tanto poderia dificultar como acionar a circulação de novos fazeres, ideias e propostas. Ou seja, um movimento muito particular e próprio de cada situação. Por isso, inapreensível para grandes narrativas.

Ver essa dinâmica como práticas humanas, que geram aproximações e rupturas, pode ser fundamental para o debate sobre os temas evocados no campo da

¹⁴ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

didática: conteúdos, objetivos, metodologias, projetos interdisciplinares, formas de avaliação, currículo. Ou seja, as questões que afetavam a escola e que atravessavam o trabalho do PCP com a sua equipe ocorriam no interior de relações de poder, dentro das quais possíveis projetos eram escritos. Ora, isso faz pensar que os problemas “essencialmente pedagógicos” estão imbricados com os embates criados nesse campo estratégico onde circula, se transforma e se desloca uma rede de dispositivos vividos cotidianamente. É dentro, portanto, dessas relações de poder – e não fora delas – que são exercidas as práticas de resistência e construção de outras práticas.

Como conclusão, deixo uma releitura das problematizações que foram possíveis fazer em torno da construção de um projeto pedagógico:

- Suspeitar de repertório consagrado e de projetos consensuais
 - Um dos dispositivos que os discursos produzidos pelas várias esferas do sistema escolar – tanto os internos como aqueles ligados aos setores governamentais e administrativos, reforçados por setores da intelectualidade – tem veiculado é uma meta a ser atingida: “o” projeto pedagógico. Observe-se que essa expressão aparece, frequentemente, no singular, pressupondo a possibilidade de existência de um modelo de projeto. Além disso, a expressão traz a ideia de que para se ter “o” projeto pedagógico na escola é preciso que se atinja repertório consagrado e legitimado em outro lugar, resultando num conjunto “harmonioso e articulado” de propostas. Ao contrário disso e na linha dada a este texto, pode-se dizer que o espaço de discussão de um projeto é permanente e conflituoso, sendo mais um confronto de formas de trabalhar do que um consenso a ser atingido.
- Enfrentar padronizações
 - Se um projeto pedagógico é produto da discussão permanente em determinada escola, o PCP pode ser aquele que busca provocar as discussões para que formas de trabalho mais genuínas brotem entre os

docentes. Pode ser aquele que cria condições de possibilidade para que expressões vivas do grupo aflorem por meio de propostas e fazeres autênticos. Desse modo, pode-se pensar, talvez, em criar uma prática de rever e problematizar modelos, evitando cristalizações e burocratizações.

- Considerar a imprevisibilidade da sala de aula
 - Em oposição à singularidade de cada sala de aula, muitas vezes, os projetos pedagógicos instituídos procuram mais aplicar fórmulas com o alvo de fabricação do indivíduo do que propriamente deixar espaço para o desafio de lidar com a alteridade. Suponho que se tomarmos a imprevisibilidade da sala de aula, entendendo-a como um devir, as prescrições perderiam o sentido. O que teria lugar seria então,

[...] uma educação que, em suma, não seja incompatível com a abertura de um porvir novo e imprevisível, de um outro porvir que não seja o resultado daquilo que sabemos, daquilo que queremos, daquilo que podemos ou daquilo que esperamos. (LARROSA, 2000, p. 15)

Talvez pela imprevisibilidade da sala de aula, pudéssemos pensar sobre o sentido das práticas de regulação desenvolvidas em seu interior como formas de controlar a potência que lá se esconde e, com isso, confrontá-las com as condições de possibilidade propiciadas pelo lado imponderável dessa sala de aula selvagem.

Ficam, assim, as relações de poder como uma referência a ser pensada nos espaços de discussão de projetos pedagógicos e que, se analisadas em seu exercício, podem provocar professores e coordenadores a propor, decidir, aceitar, rejeitar, resistir, partilhar, criticar, problematizar, colaborar, enfim, inventar!

2. O QUE SE QUER DA DIDÁTICA?

*As palavras comuns estão nos parecendo
sem qualquer sabor ou a nos soar
irremediavelmente falsas e vazias. E, cada
vez mais, temos a sensação de que temos de
aprender de novo a pensar e escrever, ainda
que para isso tenhamos de nos separar da
segurança dos saberes, dos métodos e das
linguagens que já possuímos (e que nos
possuem).*

Jorge Larrosa (2000, p.7)

Neste texto, procurei registrar algumas questões, fruto de estudos e debates que foram atravessando, nos últimos anos, tanto a disciplina *Didática*, como a disciplina *História do Currículo e das Disciplinas Escolares*, ambas por mim ministradas nos cursos de licenciatura e da pós-graduação em educação, respectivamente. Dentre os estudos que venho realizando em torno dessas disciplinas, tenho me debruçado sobre um tema que é específico da prática didática pela sua abrangência e possibilidade de problematização. Trata-se do currículo que tanto no aspecto de sua conceituação (que permite situá-lo na história e perceber seus diferentes significados no tempo) como no aspecto da linguagem que utiliza (ao denominar e definir o que é aluno, professor, escola, ensino, aprendizagem) pode ser trazido para o debate na perspectiva da indagação de como o saber didático-pedagógico vem formando professores. Esta seria uma das referências para o tema que escolhi para encerrar esse trabalho que é o texto *O que se quer da didática?* cuja discussão me deslocará para outros aspectos da prática de ensino derivada, ou não, do currículo.

Após considerações sobre alguns itens colocados por uma forma de abordar a história do currículo e das disciplinas escolares, este texto procura formular questões em torno da linguagem de que é constituído o ensino e que se enraíza na formação de professores.

Finalizo com considerações sobre possíveis rupturas e prováveis discursos dissonantes que atravessam o currículo prescrito para a escola, o que pode ser vislumbrado em trajetórias singulares de formação.

Ao perceber o ensino como um ato entrecortado por vários agentes, que se constrói permanentemente a partir de diferentes lugares sociais, com saberes múltiplos e construídos por relações de poder, penso que ensinar pode ser um ato de resistência. Como diz Silvio Gallo (2003)¹⁵ num estudo sobre o pensamento de Deleuze e a educação: “Resistir a cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como *máquina de resistência*” (p.85). Ou seja, trata-se de pensar um ensino que de fato se predisponha à invenção, à suspeita, à escuta. Enfim, um ensino que crie condições de possibilidade para tal, tanto na escola como fora dela.

Quero, no entanto, considerar que desejar e fazer uma escola e um ensino menos autoritário, controlador e pastoral, e mais livre, combativo e resistente, não é uma preocupação apenas dos dias que correm. As manifestações, as iniciativas e as lutas em busca de modos diferentes de educação acompanharam o modelo de escolarização desde sua instauração no século XIX. Ou seja, várias experiências que destoavam das formas hegemônicas de ensinar ocorreram desde o início do processo de institucionalização da escola moderna no mundo ocidental. A escola dos tempos modernos é a instituição que passa a ser pública e obrigatória e o modelo que então se dissemina é a escola que prepara o indivíduo para a sociedade regulada pela lógica do trabalho industrial e todas as implicações disso para a vida urbana (hábitos de horário, de higiene, autorregulação de atitudes etc.)¹⁶. Por isso, é possível dizer que a escola como instituição de massa é fruto de disputa com outros modelos de educação que se transformam em movimentos de resistência contra as tentativas de padronizar as formas de ensinar. Hoje temos um crescimento de experiências diferenciadas de escola,

¹⁵ GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

¹⁶ O filme de Charles Chaplin, **Tempos Modernos**, é emblemático dessa modernização.

algumas de forma mundialmente organizada¹⁷, o que, talvez, seja um modo de enfrentar o aumento e fortalecimento da uniformização dos sistemas de ensino no mundo e suas inúmeras avaliações. Isso não deixa de ser um alento a todos aqueles que lutam, fazem e inventam, no seu cotidiano, formas diferentes de educação escolar, pois mostra que o modelo hegemônico, afinal, não se tornou tão consensual como se supunha ou temia.

Por isso, neste texto, quero problematizar a forma como aprendemos a ser professores tanto na situação de alunos como nos espaços de formação de professores¹⁸. Pensar nesse processo de formação, tanto em relação ao aluno como ao professor, implica problematizar essas formas de ensino e, ao mesmo tempo, buscar, inventar, vislumbrar outras possibilidades.

A perplexidade causada pela reprodução, na sala de aula, das formas de ensino que aprendemos em todas as fases de escolarização requer, portanto, esforço intelectual e sensibilidade. Mesmo recebendo novas roupagens, o modelo de formação vem se repetindo, o que nos recoloca continuamente novas e velhas questões. Exemplos que podem ser lembrados são algumas reformas de ensino que costumam provocar, temporariamente, certo entusiasmo – embora cada vez em menor intensidade. As reformas, lançadas de tempos em tempos, são acompanhadas de discurso efusivo na direção de novas formas de tratar e conceber o ensino (tanto sob o ponto de vista dos conteúdos e das metodologias como das avaliações). Porém, a despeito das novidades que anunciam, a sensação que trazem a muitos é que as práticas continuam as mesmas. É até o caso de nos perguntarmos se um ensino transformador de professores e alunos estaria vinculado a alguma reforma oficial ou, dizendo de outra forma, se estaria vinculada à *educação maior*. O conceito de *educação maior* se refere a um

¹⁷ Recentemente, o Brasil foi sede da 15ª IDEC (Internacional Democratic Education Conference) no chamado Fórum Mundial de Educação ocorrida em Mogi das Cruzes em setembro de 2007. Nesse espaço, foram apresentadas experiências com as chamadas *escolas democráticas* de várias partes do mundo. Apesar da controvérsia que acompanha esse movimento, o fato de algumas escolas públicas, inclusive no Brasil, se inspirarem nessas experiências, ressignificando-as, valeria um olhar mais acurado e menos preconceituoso.

¹⁸ Ao longo de minha experiência docente, venho registrando grande inquietação em torno dessa questão, o que me faz reunir elementos para aprofundá-la e compreendê-la.

deslocamento feito por Gallo (2003) ao tomar a obra de Deleuze e Guattari¹⁹, na qual abordam como Kafka, escritor tcheco, escreveu em alemão (devido à ocupação alemã no território), produzindo uma literatura que, dentre outras características, subvertia a tradição e a cultura da língua dominante, escapando dessa territorialidade forçada. Ao elaborar o deslocamento desse conceito para pensar a educação, O autor diz:

Como conceber uma “educação maior”, instituída, e uma “educação menor” máquina de resistência?

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; salas de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um futuro aquém ou além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2003, p. 78)

O deslocamento proposto pelo autor supõe a potência dos indivíduos para colocar resistência a várias regras e normas instituídas pela macropolítica e que, muitas vezes, inibem ações cotidianas da micropolítica da sala de aula. Supõe, portanto, enfrentar a máquina de controle, criando novas possibilidades, que escapem ao controle criando linhas de fuga.

Penso que são questões a serem exploradas pelo campo da didática e, nesta oportunidade, fá-lo-ei sob o ponto de vista do que chamamos de currículo, tanto pela sua abrangência (reúne vários elementos da didática) como pelos seus efeitos de verdade (condensa uma narrativa de como ensinar e aprender como se não restassem

¹⁹ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka** – por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

outras). Para isso, o currículo será explorado no seu aspecto histórico e em relação à linguagem que utiliza.

O currículo: história, disciplina escolar e formação do professor

Sob o ponto de vista histórico, algumas perguntas preliminares em relação ao conceito de currículo podem ajudar a problematizá-lo: quando e por que esse artefato virou necessidade? Sob quais princípios foi construído? Por que e para que foi fabricado? O que o currículo privilegia e o que exclui de tempos em tempos? Como define a escola, o aluno, a educação, o ensino, o professor? Que espaços de participação e liberdade cogitam? O que sugere como atividades? Qual o sentido das formas de avaliação sugeridas? O que normatiza e por quê? Como as relações de poder produzem o currículo?

Não se trata propriamente de responder a essas perguntas, mas de tentar entender os mecanismos que, desde o século XIX, foram historicamente fabricados e postos em funcionamento para regular as populações por meio de técnicas e políticas de (auto)regulação tanto do sujeito indivíduo como do sujeito coletivo: na cidade, no trabalho, na escola, na esfera pública e privada. É o que Michel Foucault chama de biopoder²⁰. Perceber que a escola é uma instituição histórica do século XIX e que sua invenção está inserida, também, na produção de mecanismos de aquisição de comportamentos por parte das populações nos traz argumentos para indagar sobre como foram construídos esses mecanismos que, abrigados na denominação de *currículo*, são frequentemente atualizados segundo contingências históricas.

²⁰ FOUCAULT, Michel. Direito de morte e poder sobre a vida. In: _____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

Para abordar as perguntas formuladas acima, recorri a alguns estudiosos que analisam o currículo como um artefato histórico. Um deles é o historiador da educação David Hamilton (1992)²¹, para quem o discurso da escolarização é um artefato construído historicamente, embora termos como *classe* e *currículo* acabaram se tornando universais. Para o autor, falharam tanto historiadores, por não discriminarem cronologicamente o aparecimento desses termos, como estudiosos da educação, por não fazê-lo conceitualmente. Nesse sentido, Hamilton propõe trazer os lugares-comuns para a linha de frente da análise, de modo que os termos classe e currículo sejam pensados como conceitos que foram construídos ao longo da história. Isso quer dizer que esses conceitos foram ganhando diferentes significados e, principalmente, determinando algumas práticas e anulando e/ou inibindo outras. Ao deslocar a análise para os séculos XVI e XVII, na busca de como esses significados foram ganhando força, o autor nos mostra que o surgimento de novos padrões de organização e controle dos saberes foi concomitante ao aparecimento e à consolidação do uso das denominações *classe* e *currículo*. O aparecimento da divisão das classes escolares teria sido um indicador da vigilância mais estrita dos alunos. No caso da organização de saberes na forma de currículo – etapas a serem percorridas –, seria indicativa de detalhamento dos conteúdos e dos métodos pedagógicos. Embora, segundo o autor, o uso do termo *currículo* tenha sido feito pelos protestantes no século XVI – portanto, bem anterior ao século XIX, quando a escola se institucionaliza –, é importante registrar uma de suas observações:

Assim, falar de um “curriculum” pós-Reforma é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Um “curriculum” deveria não apenas ser “seguido”; deveria, também, ser “completado”. Enquanto a sequência, duração e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou abuso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de “curriculum”, trouxe, eu sugiro, um sentido maior de

²¹ HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**, n. 6. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem. (HAMILTON, 1992, p. 43)

Mais a frente, o autor completa dizendo que “o ensino e a aprendizagem tornaram-se para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio (exame minucioso) e controle externos” (HAMILTON, 1992, p. 47).

Outro autor que tomei como fonte para esse estudo foi André Chervel (1990)²² pelo fato de que, ao privilegiar o tema da história das disciplinas escolares, também traz questões para pensarmos a didática na perspectiva aqui proposta. Um dos itens de seu longo e denso estudo que gostaria de destacar é sobre as finalidades do ensino escolar que são cumpridas, em parte, pelas disciplinas escolares. Segundo o autor, são várias as finalidades escolares e dependem dos grandes objetivos da sociedade, que mudam segundo as épocas e acabam determinando os conteúdos do ensino (finalidades sociopolíticas, finalidades de ordem psicológica, culturais e mesmo finalidades mais sutis – como a socialização no sentido mais amplo). A escola é um dos alvos desse conjunto de finalidades e a função da disciplina consiste, em cada caso, em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. Nesse momento, o autor destaca a importância da pessoa do docente – que é o coração do processo – e questiona:

[...] como as finalidades lhes são reveladas? Como ele toma consciência ou conhecimento delas? E sobretudo, [como] cada docente deve refazer por sua conta todo o caminho e todo o trabalho intelectual que levam às finalidades do ensino?

[...] A realidade de nossos sistemas educacionais não coloca os docentes, a não ser excepcionalmente, em contato direto com o problema das relações entre finalidades e ensinos. (p. 191)

E ainda acrescenta que

[...] a função [da] ‘formação dos mestres’ é a de lhes entregar as disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais

²² CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

funcionarão sem incidentes e sem surpresas por menos que eles respeitem o seu ‘modo de usar’. Pode-se até perguntar se a ignorância das finalidades do ensino não é proporcional ao volume e ao número de órgãos de formação [...]. (p. 191)

Chervel (1990) parece sinalizar que os cursos de formação do professor não se ocupam em problematizar as disciplinas, seu formato, seu conteúdo, enfim, seu sentido. No entanto, por outro lado, o autor nos alerta para o fato de que é apenas parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola, pois a disciplina escolar não se limita aos conteúdos, já que o ato pedagógico é complexo, exige muito mais atividade, coloca em jogo processos sutis, busca subterfúgios, atribui funções a simulacros. Isso exige decomposição em pequenos pedaços. Ou seja, o sistema pedagógico abandona/cria seus métodos de ensino; a história das disciplinas escolares mostra a relativa liberdade de manobra da escola na escolha de sua pedagogia, uma vez que se exerce em um lugar e sobre um público bem determinados: a sala de aula e o grupo de alunos.

Eis, portanto, duas análises que podem ser muito elucidativas para pensarmos a “arqueologia” da didática criada ao longo da história: no primeiro caso, partindo do século XVI, Hamilton (1992) vincula o aparecimento dos termos classe e currículo (esse último marcado pelo detalhamento dos conteúdos, dos métodos pedagógicos e da sequência) ao surgimento de novos padrões de organização e controle da sociedade. Portanto, aparecem num contexto social muito concreto no qual a escola passa a receber cada vez mais o controle externo. No segundo caso, Chervel (1990) parte do século XIX para mostrar que as disciplinas escolares, para além do discurso de seu papel de “transmissor dos saberes socialmente produzidos” (p. 178), funcionam muito mais para atender finalidades educativas.

Entretanto, essas finalidades não são comunicadas ao professor e sim impostas à escola, que recebem as disciplinas já elaboradas em outra instância (ao modo da *educação maior*, poderíamos acrescentar). O mais intrigante é que essa passagem não ocorre sem incidentes já que o ato pedagógico é complexo e coloca em

jogo processos sutis. Com isso, o autor nos fornece uma preciosa ferramenta de análise: se o cotidiano escolar abandona/cria seus métodos de ensino – ou seja, a didática – e se isso mostra a relativa liberdade da escola na escolha de sua didática, é o caso de se pensar sobre o potencial existente em cada escola e o que isso pode significar (novamente, ao modo de uma *educação menor*). Contudo, para isso, proponho pensar em outro aspecto presente na escola: a linguagem utilizada.

A linguagem na sala de aula: ensinando a ser e pensar

A linguagem utilizada no campo da didática adquiriu uma semântica para enunciar o que é aluno, ensino, professor, escola, aprendizagem. Como se construiu e se constrói essa semântica? Do mesmo modo, poderíamos perguntar quais os sentidos da leitura, do conhecimento e da avaliação na escola? Como todas essas denominações, que poderiam ser chamadas de linguagem do currículo, tornam-se “verdadeiras”? Que sentidos trazem em seu campo discursivo? Qual o papel da formação de professores na reiteração dessa linguagem? Como o uso de outras linguagens criaria possibilidades de experimentar e explorar outras didáticas? Essas perguntas são mobilizadas por um olhar interessado no devir da sala de aula, na sua potência, na sua singularidade, na sua imprevisibilidade, ou seja, em acontecimentos que, contidos e controlados pela linguagem pedagógica dominante, podem a qualquer instante destoar, resvalar, subverter!

Como vimos, o currículo é um artefato socialmente construído e, por isso, é então possível pensar e fazer a escola de outras maneiras, com outras referências, com outras linguagens. Todavia, a linguagem do currículo impõe um conjunto de prescrições que engloba todas as dimensões do que supõe ser o ato de ensinar. Para isso, a linguagem do currículo utiliza-se de um repertório cada vez mais sofisticado e legitimado pela ciência, capturando alunos e professores – tornando-os sujeitos – ao

selecionar, definir e democratizar saberes, re/definir valores, atualizar objetivos, cooptar potenciais, atualizar a máquina de controle! Tais mecanismos são elaborados na construção dos próprios sujeitos que incorporam, reproduzem/disseminam esse repertório. Esse mecanismo pode ser percebido no uso e na divulgação de preceitos educacionais anunciados como renovadores e críticos, com prescrições reeditadas por linguagens científicas mais recentes, mas que conservam os mesmos aspectos prescritivos e apriorísticos sobre a criança e o jovem escolares. Assim, se considerarmos que a linguagem cria verdades quando conceitua, denomina, prescreve, direciona e governa, há que se suspeitar de atitudes que, investidas da autoridade pedagógica, legitimam alguns comportamentos e procedimentos e condenam outros.

Outras seriam as atitudes daqueles que pensam e fazem outra escola, outra didática: estes já estão criando outra linguagem e provavelmente suportando a vulnerabilidade de lidar com o imprevisível, com o imponderável.

Penso que desconstruir esses modelos e investir em práticas possíveis de *educação menor* carrega não só o desejo por outra forma de ensino, mas também o de ter de suportar verdades provisórias, parciais, singulares. Enfrentar a linguagem fabricada pelo currículo e suas armadilhas pode desencadear várias formas de luta, verdadeiras rotas de fuga que podem criar lugares de resistência.

Educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto. Esse é um dos resultados possíveis de nosso encontro com a filosofia de Deleuze; essa é uma das possibilidades de um devir-Deleuze na educação. (GALLO, 2003, p. 85)

Assim, romper com conceitos sobre educação abarcados pela longa história do currículo, conceitos que se repetem, se autorreferenciam e se reproduzem de diferentes formas e cores, demanda uma outra atitude por parte dos que desejam outros jeitos de estar na escola. Romper com o regime de verdade sobre escola significa libertar o olhar de convencionalismos e de lentes predeterminadas, estranhar que regras

burocráticas estejam acima das relações com as crianças e os jovens, rejeitar ou pelo menos estranhar a imposição de regras antagônicas ao devir da escola.

Desenraizar-se da didática que prescreve, controla e padroniza implica inventar outra linguagem, já que o currículo está marcado por um conjunto de conceitos, conhecimentos, palavras e repetições que raramente tem sentido quando confrontado com a realidade de cada escola, mas que, no entanto, estranhamente sobrevive. É o caso de nos perguntarmos quem, ou que contingência, garante o cumprimento de um currículo que aprisiona, que controla, que governa? Lembremos que em muitos casos esses modelos vão ao encontro das expectativas de alguns ou de muitos. Talvez seja essa a explicação...

De qualquer modo, pensar como a didática é constituída, o que privilegia, o que valoriza, o que e como avalia, que sentidos dá às atividades escolares, o que considera aprendizagem, são questões cruciais para entendermos por que nos tornamos o que somos! Esse exercício tem ajudado a muitos a escapar de uma didática prescritiva que não desafia, não provoca a curiosidade nem a pergunta!

Uma das questões que se tornaram muito evidentes ao longo dessas discussões foi o fato de que a educação é posta em prática pela didática do professor. Ora, é sobre o professor que recai a maioria dos dispositivos reguladores (leis, diretrizes, currículos oficiais, modelos de avaliações etc.). Portanto, quando se fala em didática, é da relação do professor com seus alunos que se fala. Então, o que se quer da didática? Que ela não seja colonizada nem colonize e esteja nas mãos de quem com ela trabalha: o professor junto com seus alunos? Um professor que, junto com seus alunos, aceite seguir itinerários sem prescrições, já que a educação, como nos diz Jorge Larrosa (2000), é uma viagem aberta:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se

deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. (p. 53)

A conclusão da escrita deste texto me fez retomar algumas palavras que já formulei em outro lugar, mas que não cessam de fazer sentido para mim: é impossível delimitar, cercar e antecipar possibilidades inventivas e desejantes dos indivíduos, quer sejam alunos ou quer sejam professores. Impossível porque essas possibilidades só florescem quando o tempo e o espaço escolares se libertam da previsibilidade das vontades, dos gestos e das palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA GERAL

ALBUQUERQUE JR., Durval M. **História** – A arte de inventar o passado. Bauru: EDUSC, 2007.

ALMEIDA, José Carlos Pires de. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). São Paulo: EDUC; Brasília: INEP; MEC, 1989.

ANTONACCI, M. Antonieta M. **A vitória da razão?** São Paulo: Marco Zero, 1993.

BEISIEGEL, Celso de R. Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, São Paulo, jul./dez. 2003.

BELLO, José Luiz de Paiva. **História da Educação Brasileira**. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06.htm. Acesso em 12 jul. 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos: entre textos e imagens. In: _____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

_____. **Livro Didático-Educação e História**. 05 a 08 nov. 2007, realização da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 01 CD-ROM.

BUJES, Maria Isabel E. Manuais pedagógicos e formação docente: elos de poder/saber. **Currículo sem fronteiras**, v. 9 n. 1, jan./jun. 2009.

CÂMARA dos deputados. **Lei orgânica do ensino fundamental e do superior na república**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-norma-pe.html>. Acesso em: 17 jun. 2010.

CARVALHO, Martha M. C. de. Estratégias textuais e editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil: uma perspectiva. In: GVIRTZ, Silvina (Org.). **Escuela Nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas**. Buenos Ayres: Minõ Y Dávila, 1996.

CARVALHO, Marta C.; VIDAL, Diana G. (Orgs.). **Repertório de Fontes sobre as reformas de Instrução Pública no Distrito Federal (1927-1935)**. São Paulo: CME; FEUSP, Convênio USP/Finep, 1997

CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996): catálogo**. São Paulo: Plêiade, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTIER, Arnaldo D. **Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo**. Bauru: EDUSC, 1998.

_____. Villa-Lobos, o canto orfeônico e a propaganda varguista. In: VASCONCELOS, M. Lucia M. C. (Org.). **Educação e história da cultura: fronteiras**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2002.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** (Pesquisas pós-críticas em educação). Petrópolis: Vozes, 2001.

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

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1940.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka** – por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

ECO, H.; BONAZZI, M. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

FENELON, Dea R. e outros. Ensino de história: opções em confronto. **Revista Brasileira de História**, n. 14, v. 7, São Paulo: ANPUH; Marco Zero, mar./ago.1987, p.231-262.

FERNANDES, Antonia C. Terra. Estudos sociais no contexto da história brasileira nas 1^{as} décadas do século XX. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SP, 19, USP, 08 a 12/09/2008. **Anais...** www.anpuhsp.gov.

FILGUEIRAS, Juliana. O livro didático de educação moral e cívica na ditadura de 1964: a construção de uma disciplina. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6. 17 a 20 abr. 2006. **Anais...** Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/302>. Acesso em: 12.10.2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Microfísica do poder**. 6. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **Tecnologias del yo** (y otros textos afines). Barcelona: Paidós, 1990.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996a.

_____. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996b.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). Tradução de Antonio C. Galdino. **Cadernos da FFC**, v. 9, n. 01, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP-Marília, 2000.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREITAG, Barbara; COSTA, Wanderley; MOTTA, Valéria. **O livro didático em questão**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GATTI, Décio. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares, 1990-2008. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 42-71, jan./jun. 2009.

GIRTZ, Silvina. **Do currículo prescrito ao currículo ensinado**: um olhar sobre os cadernos de classe. Bragança Paulista: Editoria Universitária São Francisco, 2005.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, n. 2, Porto Alegre: Pannonica, 1990.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil Império**. São Paulo: Edusp, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**, n. 6, Porto Alegre: Pannonica, 1992.

HILSDORF, Maria Lúcia S. O ensino mútuo na província de São Paulo. In: BASTOS, M. H.; FARIA FILHO, L. **A escola elementar no século XIX**: método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999a.

_____. **Tempos de escola**: fontes para a presença feminina na educação de São Paulo (sec. XIX e XX) – Inventário. São Paulo: FINEP; Plêiade, 1999b.

HISTEDBR. História, Sociedade e Educação no Brasil. **Decreto 3.890**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto
Acesso em: 02 jan.2010

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

LIVRES, Banco de Dados. Disponível em <http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação** (estudos foucaultianos). Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia profana** (danças, piruetas e mascaradas). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Campinas: Autores Associados, jan./fev./mar./abr., 2002.

LEME, Paschoal. **Memórias**. v. 2. São Paulo: Cortez, 1988.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação** (estudos foucaultianos). Petrópolis: Vozes, 1994.

MARTINS, Claudia R. K. **A disciplina escolar de história no ensino secundário público paranaense**: 1931 a 1951. 2006. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2006.

MATE, Cecília Hanna. **Dimensões da educação paulista nos anos 20**: inquirindo, reformando, legitimando uma escola nova. 1991. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

_____. A instituição escolar como higienizadora dos anos 20. In: SILVA, Zélia L. da. (Org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.

_____. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação no Brasil.** Bauru/SP: Edusc; Brasília: INEP, 2002.

_____. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R.; CRISTOV, L.H.S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Reformas de ensino e currículo: problematizando inovações nas práticas pedagógicas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **Programas curriculares e o livro didático.** 2004. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br>. Acessado em: 10.09.2008

_____. Thomas S. Popkewitz, um historiador desafiando as convenções. **Pedagogia Contemporânea**, n. 4, São Paulo: Segmento, 2009. p. 28-43.

MONARCHA, Carlos. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, jul./dez., ano XXVII, n. 002, 2007.

MORAES, Carmem S. V.; ALVES, Julia F. (Orgs.). **Inventário de fontes documentais: contribuição à pesquisa do ensino técnico do estado de São Paulo.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2000.

_____. (Org.). **Inventário de fontes Arquivo João Penteado: 1900-1958.** São Paulo: Centro de Memória – FEUSP, 2007. 01 DVD.

NAKAMOTO, Persio. **A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados.** 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História** – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Depto. de História da PUC, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e sua formação.** Dom Quixote: Lisboa/Portugal, 1995

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens e velhos objetos. **Teoria e Educação.** n. 6 (dossiê: história da educação), Porto Alegre: Pannônica, 1992.

PETERS, Michel. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação** (estudos foucaultianos). Petrópolis: Vozes, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação** (estudos foucaultianos). Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Reforma educacional: uma política sociológica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas** (a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu). Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education and making society by making the child*. New York: Routledge, 2008.

RAMOS do Ó, Jorge. **O governo de si mesmo**. Lisboa: Educa, 2003.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal** (as origens da escola pública paulista). Campinas: Editores Associados, 1995.

ROSE, Nicolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas** (a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu). Petrópolis: Vozes, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon; BONEMY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Editora FVG, 2000.

SEIXAS, Jacy A. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (Orgs.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche** (a poética e a política do texto curricular). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Ilíada P. **Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo**: a construção de uma identidade sócio-profissional docente: 1901-1910. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TEMPOS MODERNOS (Modern Times). Direção de Charles Chaplin. Estados Unidos da América: Continental, 1936. 1 filme (87 min.), preto e branco.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. Vorraber. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

VECCHI, Ariclê; LORENZ, Karl. (Orgs.). **Programas de ensino da escola secundária brasileira**: 1850-1951. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VEIGA NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

_____. Espaço e currículo. In: CASIMIRO, Alice Lopes; MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade** (a arquitetura como programa). Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ZAIA, Iomar B. **O acervo escolar**: manual de organização e cuidados básicos. 2. ed. São Paulo: Pró-Reitoria de Pesquisa da USP, Faculdade de Educação da USP, Centro de Memória/FEUSP, 2006.

FONTES DOCUMENTAIS

ALMEIDA JR., A. Formação profissional de Lourenço Filho. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (Org.). **Um educador brasileiro**: Lourenço Filho (Livro Jubilar). São Paulo: Melhoramentos, 1957.

_____. (Org.). **Anuário de ensino do estado de São Paulo**. São Paulo: IMESP, 1935/36.

AZEVEDO, Fernando de. **A reforma do Distrito Federal**: discursos e entrevistas. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

_____. **A reconstrução educacional do Brasil**: ao povo e ao governo – Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Nacional, 1932.

_____. **Educação na Encruzilhada** – problemas e discussões. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

CABRAL, Mário da Veiga. **Primeiro livro de leitura**. 23. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacinto, 1946.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anizio Teixeira, São Paulo: Nacional, 1940.

DÓRIA, Sampaio A. de. **Questões de ensino**: a reforma de 1920 em São Paulo. São Paulo: Monteiro Lobato, 1923, v. 1.

EDUCAÇÃO. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, v. 12, n. 3, set. 1930.

_____. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo. v. 6, n. 1/2/3, jan./fev./mar. 1932.

ESCOLA NOVA. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, v. 1, n. 1,out. 1930.

_____. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, v.1, n.1/2, nov./dez. 1930.

_____. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, v. 2, n. 1/2, jan./mar. 1931.

_____. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, v. 2, n. 3/4, mar./abr. 1931.

_____. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, v. 3, n. 1/2, maio/jun. 1931.

_____. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, v. 3, n. 3, jul. 1931.

ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO. Laboratório de Psicologia Experimental. **Psicologia e Psycotécnica**. São Paulo: Tip. Siqueira, 1927.

FERRIÈRE, Adolphe. **A lei biogenética e a Escola Activa**. Tradução Noemy Silveira. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

KILPATRICK, Willian H. **Educação para uma civilização em mudança**. 12. ed. Tradução de Noemy Silveira. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1933.

_____. **Tendências da educação brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1940.

_____. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1942.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias** (1834-1889), v. 1, das Amazonas às Alagoas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

_____. **A instrução e a república**: a reforma Benjamin Constant (1890-1892). Rio de Janeiro: INEP, 1941.

_____. **A instrução e o império** (1823-1853), v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

_____. **A Instrução Pública no Estado de São Paulo** – primeira década Republicana (1890-1893), v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Órgão do Depto. de Educação do Estado de São Paulo, n. 2, jun. 1933.

RIBEIRO, M. Rosa M. **Leitura para o terceiro ano**. 10. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1937.

SÃO PAULO (Estado). **Código de Educação**. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. São Paulo: IMESP, 1933.

_____. **Lei n.1.750, de 8 de dezembro de 1920**. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo-1920. 3.ed. São Paulo: IMESP, 1940. t.3

GERAL (acervo MANES)

ALTED VIGIL, Alicia. La enseñanza primaria. **Política del ‘Nuevo Estado’ sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra Civil Española**. Ediciones Ministério de Cultura (Dirección General de Bellas Artes, y Archivos Centro Nacional de Información Artística, Arqueología y Tecnología, 1984.

BADANELLI RUBIO, Ana Maria. Aproximación a un método de lectura e interpretación de imágenes en los manuales escolares. In: COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 12. **Etnohistoria de la escuela**. Burgos, 18-21 jun. 2003, Universidad de Burgos/Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.

BENSO CALVO, Carmem. El libro en los inicios del sistema escolar contemporáneo. **Sarmiento**, n. 1, Vigo: Anuario Galego de Historia da Educación, 1999.

_____. Uniformidad y vigilancia: el control del libro escolar en el siglo XIX y principios del XX (1813-1913). **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, 1994.

CIEZA GARCÍA, José Antonio. Mentalidad y educación en España durante al primer tercio del siglo XX. **Historia de la educación**, n. 5, Madrid, 1986.

DIEGO PÉREZ, Carmem. Los libros escolares de lectura extensiva y literaria. In: ESCOLANO, Agustín (Dir.). **Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Regimen a la 2ª Republica**. Madrid: Fundación Germain Sanchez Ruiperez, 1997.

_____. Dictamen y dotación de libros de texto desde la guerra civil hasta la creación del consejo nacional de educación. **Historia de la Educación**, n. 19. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2000b.

_____. El Instituto de España: su labor en pro de los textos únicos de enseñanza primaria. In: TIANA FERRER, Alejandro. **El libro escolar, reflejo de intenciones políticas y influencias pedagógicas**. Madrid: UNED, 2000a.

_____. Intervención del primer Ministerio de Educación Nacional del franquismo sobre los libros escolares. **Revista Complutense de Educación**, v. 10. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, 1999.

_____. Retazos de la actividad escolar asturiana durante los cursos 1937-1939. **Anuario Galego de Historia de la Educación**. Vigo, 2003.

_____. El libro de España. In: COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 9. (El currículum: historia de una mediación social y cultural). Granada, 23-26 de sep. 1996.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Escenografías escolares: espacios y actores. In: COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 12. **Etnohistoria de la escuela**. Burgos, 18-21 jun. 2003, Universidad de Burgos/Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.

_____. La educación en la Segunda República Española (1931-1939). In: _____. **La educación en la España contemporánea**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

_____. Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional. In: TIANA FERRER, Alejandro. (Dir.). **El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas**. Madrid: UNED, 2000. Série Proyecto MANES.

FERNÁNDEZ, Manuel. El libro de texto en el desarrollo del currículo. **Reforma y Currículo – Cuadernos de Pedagogía**, n. 168, Barcelona, 1989.

GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso; IGLESIAS SALVADO, José Luis. Los libros y guías para el maestro. In: ESCOLANO, Agustín. (Dir.). **Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Regimén a la 2ª Republica**. Madrid: Fundación Germain Ruiperez, 1997.

GARCIA CRESPO, Clementina. La ideología del franquismo en los libros de lectura escolares – el componente religioso. In: CIEZA GARCIA, J. A. **Sociedad, ideología y educación en la España contemporánea**. Salamanca: ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad de Salamanca, 1983.

GRANA GIL, Isabel; MARTÍN ZÚÑIGA, Francisco. La depuración del profesorado de Instituto em España durante el franquismo: primeros resultados. In: COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 12. **Etnohistoria de la escuela**. Burgos, 18-21 jun. 2003, Universidad de Burgos/Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.

LÓPEZ MARCOS, Manuela. **El fenómeno del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria** (1936-1945), Madrid: UNED, 2001.

LÓPEZ MARTIN, Ramón. El curriculum escolar en la dictadura de Primo de Rivera o la educación al servicio de la política. In: COLÓQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 9. **El curriculum: historia de una mediación social y cultural**. Granada: Universidad de Granada, 1996.

MARIN ECED, Teresa. Manuales escolares y poder político (1934/1939). **Bordón Revista de Pedagogía**, v. 53, n. 3, Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 2001.

MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E.18-VII). In: **Historia de la educación en España** (Textos e Documentos) – Nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

MOLERO PINTADO, Antonio. Tres momentos clave en la historia del libro escolar: de la dictadura promorriverista a los primeros años del franquismo. In: TIANA FERRER, Alejandro. **El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas**. Madrid: UNED, 2000.

NAVARRO SANDALINAS, Ramón. **La enseñanza primaria durante al franquismo**. Barcelona: PPU, 1990.

NEGRÍN FAJARDO, Olegario. Normas para la depuración del profesorado español durante el franquismo, 1936-1943. **Historia de la educación em Espana**. Madrid: Uned Ediciones, 2004.

OSSENBACH, Gabriela. La educación em el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán. **Historia de la educación em Espana**. Madrid: Uned Ediciones, 2000.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel. La política del libro escolar (del franquismo a la restauración democrática) In: ESCOLANO, Augustin (Dir.). **História ilustrada del libro escolar en España** (del Antiguo Regimen a la 2ª Republica). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez, 1997.

_____. Los manuales escolares: um nuevo campo de conocimiento. **História de la Educación**, n. 19, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2000.

_____. Evolución de la educación em España durante o franquismo. In: TIANA FERRER, Alejandro; OSSENBACH, Gabriela.; FERNÁNDEZ, F. S. (Compiladores). **Historia de la educación** (Contemporánea). Madrid: UNED, 2002.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel; TIANA FERRER, Alejandro. El proyeto MANES: una investigación histórica sobre los manuales escolares. **BILE**, n. 49-50, Madrid, 2003.

RISCO DAVIÑA, Luiz Martinez. **O ensino da Historia no Bacharelato franquista** (período 1936-1951). Coruña: Edic. do Castro, 1994.

SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad. Análisis de valores en textos escolares (primera mitad del siglo XX) e imbricación con manual de civismo. In: COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 12. **Etnohistoria de la escuela**. Burgos, 18-21 jun. 2003, Universidad de Burgos/Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Libros de texto y control del *curriculum*. **Globalización e interdisciplinaridad: el currículo integrado**. Madrid: Morata, 1994.

VINÃO FRAGO, Antonio. La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones. In: TIANA FERRER, Alejandro. (Dir.). **El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas**. Madrid: UNED, 2000. Série Proyecto MANES.

LIVROS DIDÁTICOS (Acervo MANES)

AGUADO Textos escolares. **Enciclopedia escolar en Dibujos**. Madrid: Afrodisio Aguado, 1943. (grado preparatorio).

_____. **Enciclopedia escolar en Dibujos**. Madrid: Afrodisio Aguado, 1942. (grado medio).

_____. **Viajando por España**. Madrid: Afrodisio Aguado, 1943.

AREVALO CARDENAS, Juan. **Historia de España** (Síntesis). Madrid: Editorial Bibliografica Española, 1940.

ARIAS ABAD, Francisco. **Alma Española** (historia de una vida ejemplar). Barcelona: Ruiz Romero, 1939.

ARRANZ VELARDE, F. **Nociones de Geografía general y particular**. Santander: J. Martinez, 1939.

AZNAR, Manuel. **Guerra Victoria de España (1936-1939)**. Madrid: Magisterio Español, 1942.

BALLESTER, Rafael. **Geografía-Atlas**. Madrid: Dalmáu Carles, 1944. (grado elemental).

BERMEJO DE LA RICA, Antonio. **Elementos de Geografía Descriptiva**. Madrid: Garcia Enciso, 1942. (tercer curso).

_____. **Historia de La Cultura**. Madrid: Garcia Enciso, 1940. (cuarto curso).

_____. **Nociones de Historia Universal**. Madrid: García Enciso, 1942. (tercer curso).

BOSCH CUSÍ, Juan. **Historia de España**. Madrid: Dalmáu Carles, 1940. (grado medio).

DALMAÚ CARLOS, José. **Enciclopedia** (ciclico-pedagogica). Madrid: Dalmáu Carles, 1945. (grado elemental).

_____. **Enciclopedia** (ciclico-pedagogica). Madrid: Dalmáu Carles, 1944. (grado medio).

_____. **Enciclopedia** (ciclico-pedagogica). Madrid: Dalmáu Carles, 1943. (grado superior).

_____. **España, mi pátria**. Madrid: Dalmáu Carles, 1944.

DOMINGUEZ ESTEBAN, José León. **Glorias Hispanas**. Barcelona: Miguel Salvatella, 1941.

- EDELVIVES. **Enciclopedia Escolar**. Zaragoza: Luis Vives, 1940. (tercer grado).
- _____. **Geografía**. Zaragoza: Luis Vives, 1938. (primer grado).
- _____. **Gramática Española**. Zaragoza: Luis Vives, 1946.
- _____. **Gramática Española**. Zaragoza: Luis Vives, 1941 (primer grado).
- _____. **Gramática Española**. Zaragoza: Luis Vives, 1941. (tercer grado).
- _____. **Gramática Española**. Zaragoza: Luis Vives, 1944. (tercer grado).
- _____. **Historia de España**. Zaragoza: Luis Vives, 1942. (segundo grado).
- EDICIONES BRUNO. **Historia de España**. Madrid: La Instrucción Popular, 1946. (tercer grado).
- FALANGE TRADICIONALISTA Y las J. O. N. S. (Sección Femenina). **Lecciones de Historia de España**. Madrid: Montera, 1939.
- GARCÍA EZPELETA, Fermín. **España Inmortal**. Madrid: Afrodizio Aguado, 1943.
- GARCÍA PRADO, Justiniano. **Historia de la Cultura**. Logorño: Torroba, 1945. (cuarto curso).
- H.S.R. **Lengua Española**. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1943. (grado segundo).
- _____. **Lengua Española**. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1943. (tercero grado).
- _____. **Nueva Enciclopedia Escolar**. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. (grado primero).
- _____. **Nueva Enciclopedia Escolar**. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1946. (grado tercero).
- INSTITUTO DE ESPAÑA. **Higiene Elemental**. Madrid, 1939. (segundo grado).
- INSTITUTO DE ESPAÑA. **Manual de Historia de España**. Madrid, 1939.
- LEÓN DOMÍNGUEZ, José. **Figuras y momentos de España**. Barcelona: Ars, 1941.
- LIZONDO GASCUEÑA, Juan. **Espejo Y Glorias de España**. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1941.
- _____. **Espejo Y Glorias de España**. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1939.
- LLANO, Alberto. **Historia de España**. Barcelona: I. G. Seix y Barral Hnos, 1940.
- MUNTADA, Bach. **Santa Tierra de España**. Barcelona: Altés, 1942.
- ONIEVA, Antonio. **Heroes**. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1946.
- ORTIZ MUÑOZ, Luis. **Glorias Imperiales**. Madrid: Magisterio Español, 1940.
- PELLEGERO SOTERAS, Cristóbal. **Geografía y Historia**. Zaragoza: Heraldo de Aragón, 1939. (primer curso).
- PÉREZ BUSTAMANTE, C. **Historia de La Cultura**. Madrid: Estades, 1944. (cuarto curso).
- _____. **Historia Y Geografía** (Narraciones y Lecturas). Madrid: Ediciones Españolas, 1939.

ROMERO, Ruiz. **Enciclopedia Escolar**. Barcelona: Ruiz Romero, 1942. (grado tercero).

S. M. **Introducción a la Geografía**. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1944. (primer grado).

_____. **Manual de Historia de España y Lecturas Históricas**. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1944.

_____. **Manual de Historia de España y Lecturas Históricas**. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1940.

SERRANO DE HARO, Agustín. **España es así**. Madrid: Escuela Española, 1940.

_____. **España es así**. Madrid: Escuela Española, 1942.

SIUROT, Manuel. **La Nueva Emoción de España**. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1939.

_____. **La Nueva Emoción de España**. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938.

SOLANA, Ezequiel. **Geografía General y Descriptiva**. Madrid: Escuela Española, 1942.

TORRES, Federico. **Horizonte Imperial** (El solar y la epopeya de la raza). Madrid: Casa Editorial Hernando, 1940.

VIVES, Vicens. **Atlas y Síntesis de Historia de España**. Barcelona: Teide, 1945.