UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA VENANCIO DA SILVA

Uma videoteca para a educação: o projeto Ceduc-vídeo, a Videoteca Pedagógica e as publicações sobre cinema e educação produzidas na Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE entre 1988 e 1997

São Paulo

2009

ANA CRISTINA VENANCIO DA SILVA

Uma videoteca para a educação: o projeto Ceduc-vídeo, a Videoteca Pedagógica e as publicações sobre cinema e educação produzidas na Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE entre 1988 e 1997

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: História da Educação e Historiografia
Orientador: Prof. Dr. Nelson Schapochnik

São Paulo

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Cristina Venancio da Silva
Uma videoteca para a educação: o projeto Ceduc-vídeo, a Videoteca Pedagógica e as publicações sobre cinema e educação produzidas na Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE entre 1988 e 1997

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Área de concentração: História da Educação e Historiografia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura:_____

DEDICATÓRIA

À Natalina, Ângela, Rozi e Carolina, quatro mulheres de fibra, que me iluminam, me inspiram, me dão sustentação e não desistem de, todos os dias, me fazerem uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

A busca de um tema de pesquisa é sempre algo complexo. O desejo de continuar estudando e fazer uma investigação acadêmica sempre é uma escolha imensamente mais fácil do que a definição de um tema, entre infinitos caminhos e abordagens possíveis. Por essa razão, a primeira pessoa a quem devo agradecer é a Prof.ª Marília da Silva Franco, que simplesmente me deu o tema de presente. Para que esta pesquisa fosse formulada e acontecesse, suas ideias, seu incentivo e seu apoio constante foram fundamentais.

Todos os problemas acontecem quando finalmente saímos da teoria para a prática e nos lançamos a campo, à procura de respostas para nossas perguntas iniciais, de dados consolidados, de informações precisas e de documentos que possam nos fazer refletir, e sobre os quais poderemos fundamentar nossas conclusões. Nesse difícil caminho, em que muitas pessoas simplesmente não nos atendem, ou não acham nossos motivos justos, e em que sentimos dificuldades imensas de encontrarmos informações, documentos e pessoas, conhecemos também novos amigos, pessoas que passam a fazer das nossas demandas suas próprias demandas e que se desdobram atrás de dados, de vestígios e de nos indicar as pessoas corretas com quem devemos falar. Para que esta pesquisa encontrasse seus documentos e seus informantes, o apoio de Clerenisse Marina de Souza Santos (Dona Marininha), de Antônio Rebouças Falcão e de Maria Helena Wiechmann foram imprescindíveis. Agradeço imensamente a eles pela disponibilidade constante, pelas respostas sempre imediatas e pelas conversas filosóficas.

No processo de pesquisa, aprende-se na prática que, por trás de ações e objetos que se apresentam prontos para nós no presente, existem pessoas, percursos e escolhas. Um filme, um vídeo ou uma publicação, são, na realidade, sínteses do trabalho de muitas pessoas, que se desenvolveu em determinadas condições e num determinado espaço institucional. Para melhor compreendermos os caminhos e percursos de objetos e ações que se desenvolveram no CENAFOR e na FDE, as idas até Campinas para conversar com os professores Fernando Passos e Cristina Bruzzo foram importantíssimas. Agradeço pelo tempo disponibilizado e pela memória que compartilharam comigo.

No percurso acadêmico, carecemos, impreterivelmente, de mestres, de pessoas que nos orientem e que dividam conosco seus olhares mais experientes e visões mais ampliadas. Pelas opiniões, palavras e direcionamentos importantes, agradeço aos membros da banca de qualificação: Prof. Dr. Eduardo Victorio Morettin, Prof.ª Dra. Kátia Maria Abud e ao orientador, Prof. Dr. Nelson Schapochnik.

A pesquisa acadêmica é, normalmente, um caminho que se trilha quase inteiramente sozinho. Para que essa solidão não ficasse insuportável, acabamos dividindo nossas dúvidas e anseios, questionamentos e reflexões, conquistas e frustrações com algumas pessoas que

estão ao nosso redor. Pela paciência franciscana, pelo apoio diário e pelo incentivo constante, que aumentou ainda mais na reta final, agradeço às amigas Isabel Blanco, Maísa Fantinelli Ferreira, Flavia Bocchi e Juliana de Cássia Ribeiro.

Quem quer que se aventure no mundo da pesquisa acadêmica sem deixar a carreira profissional, acaba pagando o preço da distância temporária de familiares e amigos. Quando não é possível ter dedicação exclusiva à pesquisa, todo o trabalho acaba ficando para "depois do expediente". Nesses momentos, noites, madrugadas e fins de semana tornam-se preciosas oportunidades de estudo. Pela compreensão e pelas palavras reconfortantes e de incentivo, agradeço ao meu pai, José Carlos da Silva, à minha mãe, Rozi Dirce Venancio da Silva, aos meus irmãos, Luís Daniel e Maria Carolina, e aos meus padrinhos, Léo e Ivani. Da mesma forma, agradeço aos meus queridos amigos da ETE "Jorge Street" por não desistirem de mim durante todo esse tempo, e estarem ávidos para que eu "retorne à turma". Vocês fizeram, da ausência, presença.

Muitas pessoas se fizeram importantes nesse longo percurso. Entretanto, existe uma a quem devo agradecimentos ainda mais especiais. Companheiro de uma vida, esteve comigo academicamente, psicologicamente e sentimentalmente em todos os momentos, não só dos últimos quatro anos em que estive na pós-graduação, mas nos últimos treze anos. Ele vivenciou comigo, como nenhuma outra pessoa, todo o processo de desejo, conquista, dificuldades de percurso, frustrações e dificuldades de conclusão que envolveram esse trabalho. Na reta final, compreendeu todos os nervosismos e ansiedades, limpou todas as lágrimas e, não obstante, esteve sempre à disposição, lendo as diferentes versões de um mesmo capítulo, dando opiniões pessoais e acadêmicas, apontando falhas no texto e debatendo ideias. Eu realmente não teria conseguido se não fosse o incentivo diário, o amor e o apoio incondicional de André Luiz Sarante.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP pela oportunidade pessoal e acadêmica de alçar novos vôos que me foi dada. Fazer pós-graduação trabalhando 40 horas por semana não é tarefa fácil, mas é importante que pessoas que estejam no mercado de trabalho e queiram, possam fazer continuar suas carreiras acadêmicas em universidades públicas. A Faculdade de Educação da USP é um dos raros locais em que ainda se pode fazer isso, o que a torna muito especial, a meu ver. Estudar é voar; quanto mais alto, melhor.

EPÍGRAFE

O emprego de filmes como recurso em sala de aula não é novidade. Há anos o cinema chegou à escola, quem não se lembra dos velhos projetores de 16mm e dos documentários emprestados pelos consulados e empresas. O advento dos equipamentos de videocassete, entretanto, pela facilidade de manuseio e relativamente baixos custos, força uma difusão que inevitavelmente coloca o problema da qualidade das experiências tradicionais e das novas propostas. Esta que se apresenta, entre acertos e erros, pelo menos, ao associar cinema e educação, não reduziu aquele a uma sombra desta.

Antônio Rebouças Falcão e Cristina Bruzzo

RESUMO

SILVA, Ana Cristina V. **Uma videoteca para a educação**: O projeto Ceduc-vídeo, a Videoteca Pedagógica e as publicações sobre cinema e educação produzidas na Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE entre 1988 e 1997. 2009. XXX f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Em 1988, dois professores do sistema público de ensino de São Paulo – Cristina Bruzzo e Antônio Rebouças Falcão – foram convidados a montar um acervo audiovisual na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que seria disponibilizado aos educadores da rede. O advento do videocassete trouxe consigo novas possibilidades de utilização de recursos audiovisuais na sala de aula, e, frente a isso, constatou-se que alguns professores estavam, espontaneamente, alugando fitas em videolocadoras comerciais para utilizar na escola. Esse fenômeno fez surgir a ideia de se montar uma videoteca no Centro de Documentação e Informação para a Educação (Ceduc) da FDE, que disponibilizasse, gratuitamente, um conjunto de fitas VHS para fins pedagógicos. Esse foi o início do projeto Ceduc-vídeo e da Videoteca Pedagógica da FDE. A partir dessa data até o ano de 1997, a FDE foi palco de várias ações que visaram a promover a entrada do cinema e do vídeo na escola: montou uma videoteca circulante, produziu e distribuiu vídeos e filmes educativos, editou diferentes tipos publicações sobre o tema – dentre os quais destacamos a série *Apontamentos*, as coletâneas *Lições com Cinema* e a revista *Quadro a Quadro* – e realizou seminários entre cineastas, pesquisadores e educadores, dentre outras ações. Nesta pesquisa, fizemos o levantamento, a organização e a descrição das ações, relativas ao cinema e a educação, realizadas na entidade, com especial destaque para as iniciativas implantadas pelo projeto Ceduc-vídeo, principal responsável pelo crescimento da Videoteca Pedagógica e pela proposição dos desdobramentos que ela teve. Com o intuito de compreendermos o contexto em que essas ações ocorreram, optamos pela realização de uma reflexão histórica acerca da conjuntura educacional paulista no momento de criação da FDE, em 1987, e também uma reflexão sobre as três entidades que a formaram – CENAFOR, FLE e CONESP –, sua estrutura interna e seu modo de funcionamento. Em suma, esta pesquisa tratou de um projeto educacional inovador, dos subsídios criados por ele para que os educadores fizessem uso de recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem, do acervo de fitas VHS efetivamente montado e também da instituição que propiciou que, durante um tempo, essas e outras ações relativas ao audiovisual ocorressem junto aos educadores e às escolas públicas de São Paulo.

Palavras-chave: cinema – educação – videoteca – videocassete (equipamento) – Secretaria da Educação – História da Educação

ABSTRACT

SILVA, Ana Cristina V. **A video archive for education**: The Ceduc-video project, the Pedagogical video archive and the publishings about cinema and education developed at the Development of Education Institution between 1988 and 1997. 2009. 332 f. Dissertation (Masters) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

In 1988, two São Paulo public system teachers – Cristina Bruzzo and Antonio Rebouças Falcão – were invited to set an audio-visual archive ah the Development of Education Institution that would be avaliable to this systems educators. The VCR brought with it new possibilities for the use of the audio-visual resources inside the classroom and, after that, they started noticing that some of the teachers were renting films in a video rent shop to use at school. This phenomenom triggered the idea of putting together a video archive at the Information and Documentation Center of the Development of Education Institution where a set of videotapes would be available for free for educational purposes. This was the star of the Ceduc-video project and the Development of Education Institution's Pedagogic Audio-visual Archive. From this day to 1997, the DEI (FDE) was the stage of several actions who aimed to promote the entry of cinema and video in the schools : a moving archive was set, educational vídeos were made and distributed, several types of publishings about the theme – among them we must highlight the series Pointings, the Lessons With Cinema collections and the Frame to Frame magazine – and seminars with moviemakers, researchers and educators were performed, among other actions. In this research we raise up the facts, the organization and the description of actions related to cinema and education that were made at the Institution, with a special highlight for the initiatives started by the Ceduc-video project, the main responsible for the Pedagogical Archive growth and for the proposition of the splits it had. In order to understand the context within these actions took place, we chose to carry out a historical reflection around the circumstances of São Paulo's education system the moment the DEI was created, in 1987, and also a reflection about three others institutions that were parts of it – CENAFOR, FLE and CONESP – their internal structure and the way it worked. To sum up, this research is about an innovative educational project, the tools created so that the educators made use of the audiovisual resources during the learning and teaching process, the VHS effectively set archive and also the institution that provided, for a while, that these and other actions occurred altogether with educators and Sao Paulo's public schools.

Keywords : cinema – education – video archive – VCR (videocassete recorder) – Education Bureau – History of Education

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CARH	Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos
Ceduc	Centro de Documentação e Informação para a Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
CONESP	Companhia Estadual de Construção Escolar
CRE	Centro de Referência em Educação
DAE	Departamento de Assistência ao Escolar
DAF	Diretoria Administrativa e Financeira
DAS	Departamento de Administração da Sede da SEE
DE	Diretoria de Ensino
DOS	Diretoria de Obras e Serviços
DPE	Diretoria de Projetos Especiais
DRE	Divisão Regional de Ensino
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
DSE	Departamento de Suprimento Escolar
DT	Diretoria Técnica
EU	Unidade Escolar
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FLE	Fundação para o Livro Escolar
GDO	Gerência de Documentação
GEC	Gerência de Educação e Cidadania
GIP	Gerência de Informática Pedagógica
GMU	Gerência de Multimeios
IEB	Inovações no Ensino Básico
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
VCR	Video Cassette Recorder
VHS	Video Home System

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 16

CAPÍTULO I - O CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990..... 38

1.1 – Década de 1980: redemocratização e novas perspectivas educacionais 38
1.2 – Em busca de outra escola: reforma, mudança, inovação ou ajuste? 42
1.3 – Estado e Educação em São Paulo nas décadas de 1980 e 1990 47
1.3.1 – Educação no governo Montoro (1983–1987): expansão de atendimento, Ciclo Básico, Propostas Curriculares e PROFIC 53
1.3.2 – Educação no governo Quércia (1987–1991): Propostas Curriculares, FDE, Oficinas Pedagógicas, CEFAMs e Jornada Única para o Ciclo Básico 63
1.3.3 – Educação no governo Fleury (1991–1994): IEB, Escola-Padrão e CARHs 74
1.3.4 – Educação no governo Mário Covas (1995–2001): Progressão Continuada, SARESP e PEC 83
1.4 – A efervescência de programas e propostas da SEE no contexto da redemocratização..... 95

CAPÍTULO II - FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: AGILIDADE E DINAMISMO PARA A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO..... 100

2.1 – Considerações iniciais 100
2.2 – Fundação para o Desenvolvimento da Educação: o passado do presente 103
2.2.1 – Companhia Estadual de Construção Escolar – CONESP 103
2.2.2 – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR 106
2.2.3 – Fundação para o Livro Escolar – FLE 110
2.3 – FDE: a gênese 113
2.3.1 – Conjuntura histórica da fusão que originou a FDE 113
2.3.2 – Um fato, muitas perspectivas 117
2.4 – FDE: *organização formal*..... 120
2.4.1 – O primeiro estatuto da FDE 121
2.4.1.1 – A FDE e sua estrutura administrativa 125
2.4.1.1.1 – O órgão colegiado de direção superior 126
2.4.1.1.2 – O diretor executivo da FDE 126
2.4.1.1.3 – O conselho fiscal 127
2.4.1.1.4 – O órgão técnico-administrativo de direção executiva 128
2.4.1.1.4.1 - Diretoria Administrativa e Financeira (DAF) 129
2.4.1.1.4.2 – Diretoria de Obras e Serviços (DOS) 131
2.4.1.1.4.3 – Diretoria de Projetos Especiais (DPE) 134

2.4.1.1.4.4 – Diretoria Técnica (DT) 136
2.4.2 – Os primeiros organogramas da FDE 142
2.5 – FDE: mais de duas décadas em ação 146
2.5.1 – FDE: das primeiras ações à consolidação 150
2.5.2 – Redefinições e novos rumos para a FDE 155
2.5.3 – FDE hoje 163
2.6 – FDE: simbiose, instabilidade e fragmentação 171

CAPÍTULO III - UMA VIDEOTECA PARA A EDUCAÇÃO 177

3.1 – O lugar do audiovisual na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)..... 177
3.1.1 – O audiovisual na Gerência de Multimeios (GMU): produção audiovisual, cursos e publicações 179
3.1.2 – O audiovisual na Gerência de Documentação (GDO): o projeto Ceduc-vídeo e a Videoteca Pedagógica da FDE 184
3.1.3 – O audiovisual na Gerência de Informática Pedagógica (GIP): capacitação em EaD e disseminação do programa TV Escola – MEC 186
3.1.4 – O audiovisual na Gerência de Educação e Cultura (GEC): subsídios audiovisuais e textuais na escola a partir do projeto *O cinema vai à escola* 189
3.1.5 – Várias gerências, vários focos 191
3.2. – Ceduc-vídeo, uma história 193
3.2.1 – Um projeto, muitas ações 196
3.2.2 – Primeiros movimentos 197
3.2.3 – O acervo audiovisual do projeto Ceduc-vídeo 199
3.2.3.1 – Videoteca volante 205
3.2.4 – Seminários e cursos 208
3.2.5 – Produção audiovisual 211
3.2.6 – Uma biblioteca e uma hemeroteca de cinema para professores 216
3.2.7 – Publicações: características quantitativas e qualitativas do material impresso sobre cinema e educação produzido pela FDE (1988–1997) 218
3.2.7.1 - Série *Apontamentos* 220
3.2.7.2 - Lições com Cinema 235
3.2.7.3 - Revista *Quadro a Quadro* 250
3.2.7.4 - Catálogos da Videoteca Pedagógica 257
3.2.8 - Um projeto que formou uma videoteca ou uma videoteca que sustentou um projeto? 261
3.3 – Trajetória de formação da Videoteca Pedagógica da FDE 265
3.3.1 – As várias temporalidades de uma coleção 265
3.3.2 – Uma videoteca, vários acervos 266
3.3.3 – O percurso constitutivo de um acervo multifacetado 269
3.3.3.1 – Primeiro catálogo: registro inicial 271
3.3.3.2 – Segundo catálogo: significativa ampliação quantitativa 269

3.3.3.3 – Terceiro catálogo: qualificação dos dados oferecidos e nova divisão interna 276
3.3.3.4 – Quarto catálogo: publicação suplementar 278
3.3.3.5 – Quinto catálogo: versão eletrônica em banco de dados 281
3.3.4 – Reflexões sobre a evolução quantitativa e qualitativa da Videoteca Pedagógica da FDE. 284
CONCLUSÃO 294
REFERÊNCIAS 305
APÊNDICE 314
ANEXOS 322

INTRODUÇÃO

Desde as vistas animadas produzidas pelo cinematógrafo dos irmãos Lumière até os programas de televisão de canais como History Channel e os filmes disponibilizados pela internet, em sites como o Youtube, o audiovisual vem sendo usado – também – como veículo de instrução, dada sua capacidade de contribuir na abordagem de temas ora distantes fisicamente de seus espectadores, ora impossíveis de se ver a olho nu, ora bem próximos, mas que parte das pessoas nem sequer percebe. Se assumirmos que instruir faz parte do ato de educar, perceberemos que a história do cinema é, ela própria, a história do uso instrucional e também educativo do cinema.

Filmes de ficção, documentários, filmes institucionais, cinejornais, filmes científicos e de divulgação científica, filmes artísticos, propagandas, filmes experimentais, de curta ou longa duração, produzidos em película, vídeo ou em suporte digital: na trajetória do uso educativo do audiovisual, todos os gêneros e categorias de produção foram empregados, dos mais variados modos e para atingir toda sorte de objetivos. Além disso, é preciso levar em conta o uso impreciso de cada uma dessas terminologias e de tantas outras associadas ao universo do audiovisual.

O uso do cinema para impressionar, instruir, sensibilizar, ampliar ou circunscrever visões de mundo, estimular o consumo e, sobretudo, modificar a memória e também pensamentos, atos e condutas é inegável.

Isso porque o cinema interfere na memória histórica das pessoas, no campo do senso comum e também em dimensões mais sutis. O historiador Marc Ferro, pioneiro no estudo das relações entre cinema e história, foi enfático ao dizer que "(...) Desde que o cinema se tornou uma arte, seus pioneiros passaram a intervir na história com filmes, documentários ou de ficção, que, desde sua origem, sob a aparência de representação, doutrinam e glorificam.” (FERRO, 1992, p. 13). O cinema é um fato social, que interfere e interage com a história do tempo presente e também em como o presente pensa, cria, recria, projeta e reconstrói fatos passados. Por tudo isso, ele pode ser considerado um agente da história (FERRO, 1992).

Esse processo torna-se ainda mais claro quando constatamos que o limiar tecnológico da chamada terceira geração dos celulares nada mais é do que a busca de qualidade na exibição de recursos audiovisuais nas telas dos aparelhos móveis. O interesse na tecnologia da telefonia em si parece ter sido posto de lado ou se esgotado; o que se busca, agora, é o conteúdo audiovisual exibido com qualidade, em tempo real e com mobilidade total. A sociedade do início do século XXI é, cada vez mais, a sociedade do consumo audiovisual.

Logo, vivemos hoje num mundo indiscutivelmente "midiatizado", em que os meios de comunicação tornaram-se o novo "espaço público". As mídias ocupam um espaço cada vez maior e mais importante na vida das pessoas, e esse fenômeno, que varia quanto ao grau de intensidade no tempo e no espaço, traz implicações em diversas dimensões, abrangendo a esfera social e a individual da existência humana.

Se tomarmos a educação como algo abrangente, perceberemos que ela é uma atividade que ocorre em locais variados e de forma ininterrupta, ao longo de toda a nossa existência. Quando um indivíduo lê um livro, ouve uma canção, vê um audiovisual ou "navega" na internet, ele é estimulado de diferentes maneiras e entra em contato com opiniões de pessoas que, nestes casos, não estão materialmente presentes. Dessa forma, quanto mais "midiática" for uma sociedade, tanto maior é o papel dos meios de comunicação na educação das pessoas.

Na França dos últimos anos do século XIX, Auguste e Louis Lumière espantaram-se frente ao desejo que muitas pessoas manifestaram em ver imagens de lugares distantes e exóticos, captadas pelos primeiros operadores de câmera da história do cinema, seus funcionários. Foi numa das viagens feitas por esses homens que, acidentalmente, o primeiro movimento de câmera foi "inventado". Ao colocar o cinematógrafo estático sobre uma gôndola em Veneza, um operador anônimo inventou o travelling, recurso de linguagem vigoroso e amplamente utilizado até os nossos dias. De lá para cá, muitos outros expedientes foram inventados e, com eles, tivemos o nascimento de uma nova linguagem e forma de manifestação artística, que, aos poucos, foi se tornando praticamente onipresente. Os Lumière estavam errados em supor que o interesse pelo cinema era apenas modismo; o

fascínio das imagens em movimento transformou o cinema na arte mais contemporânea da Idade Contemporânea.

Curiosidades à parte, refletir sobre a trajetória das relações entre cinema e educação, e de todos os desdobramentos oriundos dessa interface, leva-nos a tratar, ainda que brevemente, da história do cinema propriamente dito. Nesse percurso, procuraremos trazer à tona o contexto de surgimento do cinema educativo, que, ainda que esteja longe de ser a única forma de usar o cinema na educação, é uma categoria de produção importante no escopo da presente pesquisa.

Os anos compreendidos entre 1895 e 1915 são considerados o período da experimentação, ou seja, a fase em que a linguagem cinematográfica estava procurando uma forma, que lhe fosse específica, de contar histórias por meio de imagens. Os primeiros filmes, chamados de "vistas animadas", tinham menos de um minuto de duração e eram feitos a partir de uma câmera estática colocada num local fixo a partir do qual se filmava certo "aspecto" da realidade. Os "cinegrafistas" escolhiam um ângulo que permitisse obter profundidade de campo e captavam as imagens desse local. Percebemos, nesses primórdios do cinema, a ausência daquilo que se constitui como a base da linguagem cinematográfica: a montagem e a narrativa.

Tal como o *travelling*, também a montagem foi descoberta sem querer; e é justamente ela o principal elemento que permite a narratividade do cinema. Sua descoberta contribuiu para que a história do cinema desse uma importante guinada, já que seu foco saiu do documental, ou seja, da gravação de cenas do cotidiano, como a chegada de um trem numa estação ou a saída de operários de uma indústria, e foi para a ficção e o uso de trucagens, efeitos especiais etc. Neste ponto, vale destacar as ações de Georges Méliès, ilusionista francês que, em 1902, dirigiu o primoroso *Viagem à Lua*. Marco na história do cinema, esse é um filme de ficção de 14 minutos, cujo roteiro é inspirado em textos do escritor Júlio Verne. Com cerca de 30 cenas diferentes, figurino, efeitos especiais e vários atores, fica nítido, por meio desse exemplo, que, logo nos primeiros anos do século XX, o cinema foi ganhando a feição que conhecemos hoje. Os filmes de Méliès, ficções que, hoje, classificaríamos como curtas-metragens, primavam pela montagem, pela trucagem e pelo

uso de vários planos diferentes. Eram, portanto, bem diferentes das vistas animadas dos Lumière.

O imenso sucesso alcançado, em 1915, pelo filme *O nascimento de uma nação*, do norte-americano D.W. Griffith, marca o fim dessa primeira etapa e o início do cinema tal como o entendemos hoje: uma forma de entretenimento de massa, típico das sociedades urbano-industriais. Melodrama inspirado em uma já consagrada peça de teatro, esse importantíssimo título configura-se como um longa-metragem de ficção com nada menos do que 190 minutos. Portador de grande impacto sociocultural no contexto de seu lançamento e bastante polêmico, esse filme "ganhou o mundo" e rendeu um lucro nunca antes verificado, em termos de indústria cinematográfica. Para muitos pesquisadores, foi com os grandiosos filmes de Griffith que o cinema se firmou definitivamente como arte e também como indústria lucrativa e sem fronteiras.

Durante as décadas de 1910 e 1920, à medida que conquistava o grande público, o cinema despertou o interesse de diferentes estratos sociais, tais como políticos, religiosos e educadores. Estes passaram a refletir e a preocupar-se com o imenso grau de adesão que o cinema estava conquistando, bem como sua abrangência e comunicação com diferentes segmentos socioculturais. A consequência disso foi um intenso debate travado em torno da função social, cultural e educativa do cinema e da necessidade, na opinião de alguns, de um tipo de regulação governamental.

Noutros termos, ao mesmo tempo em que recebia o reconhecimento como um veículo de comunicação poderoso e relevante – conquistando o status de arte –, o cinema passou a ser criticado e tornou-se alvo de censuras e regulamentações. Como tudo o que se torna socialmente significativo, também a sétima arte passou a ser discutida, censurada e regulada já nas primeiras décadas do século XX.

Grosso modo, dois foram os resultados do embate travado entre cineastas e produtores, de um lado, e representantes de certas camadas da elite social e intelectual, de outro: a instituição de mecanismos de censura e o surgimento de outro tipo de produto cinematográfico: o cinema educativo. Já que o cinema transmite valores, sentimentos e instruções para os seus fruidores, façamos um cinema apropriado para a educação e para a escola, cuja finalidade não seja o entretenimento e lucro e sim o conhecimento e a

propagação de valores morais e informações “úteis”. Eis, em síntese, a profissão de fé que marca o surgimento do cinema educativo.

É oportuno dizer que as discussões em torno das várias dimensões do cinema e o surgimento daquilo que ficou sendo chamado de “cinema educativo” ocorreram praticamente ao mesmo tempo em vários países, dentre os quais destacamos Alemanha, França, Itália, Inglaterra, EUA, Canadá e Brasil.

No caso do Brasil, havia grupos que desejavam produzir uma cinematografia propriamente brasileira e que buscaram o apoio do Estado para que ele fosse o mecenas dessa ação. Por outro lado, houve segmentos que defendiam a importância de diretrizes que ordenassem a fruição do cinema. Os debates travados nas primeiras décadas do século XX tomaram forma de leis e ações efetivas na década de 1930, no contexto da Era Vargas.

A síntese de como este debate foi encaminhado no Brasil encontra-se em Serrano e Venancio Filho (1930) e Almeida (1931). Vale destacar que esses pensadores estão diretamente ligados ao movimento escolanovista. Sobre esse momento extremamente relevante, destacamos os trabalhos de Saliba (2003) e Monteiro (2006).

As discussões levantadas pelos teóricos da Escola Nova e também por outros grupos sociais influenciaram na criação, em 1930, do Ministério de Educação e Saúde Pública, que, desde a sua fundação, previa a criação de um órgão público produtor de cinema educativo, a exemplo do que ocorria em países como a França.

Em 1937, dá-se, então, a implantação da mais abrangente e importante política pública de fomento à utilização do cinema como recurso didático: o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Entre 1937 e 1966, esse órgão federal realizou filmes educativos e científicos, cuja produção contou com cerca de 500 filmes. À frente de seu corpo técnico, o INCE, que durante boa parte de sua história foi dirigido por Edgard Roquette-Pinto, contou com o importantíssimo cineasta Humberto Mauro[1].

[1] A história desse que foi o mais importante cineasta do INCE encontra-se sistematizada em Schwarzman (2004).

Quando pensamos no INCE e no projeto de filme educativo que ele formulou e realizou, podemos depreender que, também no Brasil, o cinema foi entendido por alguns homens de letras como algo portador de uma capacidade de sensibilização e modificação de atitudes e pensamentos, e, justamente por isso, um cinema educativo, com qualidades pedagógicas e morais asseguradas, deveria ser realizado e estimulado para se opor ao cinema comercial, cujo objetivo era entretenimento e o lucro.

De lá para cá, outras políticas públicas e privadas de incentivo à utilização do audiovisual na educação foram realizadas. Entre elas, podemos destacar ações ocorridas dentro do INC (Instituto Nacional de Cinema) e da Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes), os projetos Vídeo-Escola, Telecurso e Canal Futura, da Fundação Roberto Marinho, a Videoteca Pedagógica da FDE e o TV Escola do MEC. Cada uma dessas iniciativas partiu de certas premissas e fez uso dos recursos audiovisuais de determinadas formas. Algumas procuraram instrumentalizar para o emprego do audiovisual na educação formal, com vistas à transmissão de conteúdos, outras colocaram foco na arte cinematográfica e nas reflexões artísticas, defendendo um uso pautado em acepções mais abrangentes e flexíveis do termo educação.

Contudo, é válido pontuar que, ainda que estejamos em meio a uma realidade permeada pela pluralidade de usos, conceitos e aplicações metodológicas, acreditamos que a quase totalidade de propostas de uso do audiovisual na educação foram balizadas, conscientemente ou não, pelo exemplo do INCE, ou no sentido de aproximação em relação a esse modelo ou para propor o afastamento parcial ou total dele.

O que queremos deixar claro neste ponto é que o INCE é um paradigma na história das relações entre cinema e educação no Brasil. Ele é importante para compreendermos a trajetória do cinema, da educação, do cinema educativo e das relações entre esses três elementos. Se, por um lado, sua produção foi bastante expressiva para os padrões nacionais, bem como o seu tempo de existência, por outro, o produto audiovisual que lá foi realizado serviu de base para a construção de certo senso comum que muitas pessoas têm, ainda hoje, do que é o cinema educativo: filmes de curta metragem, que tratam de assuntos que se relacionam com o currículo escolar e que fazem uso do “narrado em off” como fio condutor.

É claro que o cinema feito pelo INCE não foi só isso. Da feita que ele contou com a participação do cineasta Humberto Mauro, uma parte dos filmes produzidos nesse instituto é dotada de um cuidado em relação à linguagem audiovisual que salta aos olhos. Na prática, isso significa assumir que Mauro usou alguns recursos empregados na ficção em seus filmes educativos, fato raro naquele contexto histórico. Mesmo assim, o projeto de cinema educativo do INCE foi fruto direto de seu contexto histórico, na medida em que defendia o uso de um cinema específico na escola: o cinema educativo. Trata-se de um modelo tradicional e conservador, já que seguiu a tradição de cinema educativo europeu e manteve uma mesma postura estética e temática durante o tempo em que vigorou.

Ainda que em meio a tensões e complexidades, é importante admitir que foi por meio das discussões em torno da criação do cinema educativo que a sétima arte deu seus primeiros passos em direção ao espaço escolar. Ao perceber que as imagens operadas conforme a linguagem cinematográfica conseguiam grande gerar aceitação e interesse junto ao público, surgiu, em alguns educadores, um discurso que pregava a necessidade de fazer um cinema “adequado” a certos valores e que, consequentemente, pudesse “transmitir” certas ideias e conteúdos. Para alguns, a discussão em torno do cinema e da educação deveria ir além e chegar ao cinema comercial, que deveria se preocupar sempre com a moral e com a instrução de seus espectadores.

Sem sombra de dúvida, a categoria de produção que recebeu o nome de “cinema educativo” é o resultado mais visível que nasceu das relações entre o cinema e a educação; sua força, no imaginário de cineastas, educadores e sociedade em geral é significativa. Percebemos isso porque, ao nível de senso comum, usar o cinema na educação se apresenta quase sempre como sinônimo de usar o cinema educativo na educação formal. Tal prática, que soou como regra incontestável em alguns momentos e circunstâncias, foi perdendo força com o tempo, uma vez que as discussões nessa área do conhecimento avançaram e também porque foram surgindo novas propostas metodológicas e projetos que “escaparam” ora da “camisa de força” do cinema educativo, ora da própria noção conteudista e disciplinar que caracterizou a educação formal durante tanto tempo. Todavia, esse jeito tradicional de relacionar cinema e a educação ainda é forte no Brasil dos dias atuais, e isso se deve, em grande parte, ao paradigma do INCE.

Temos, então, que, posicionando-se em completa oposição ao doravante chamado "cinema comercial", o cinema educativo passou a ser largamente defendido como um recurso didático valoroso, passando, assim, a ser produzido principalmente pelo estado. Uma vez que seu "oponente" fazia uso preferencial da ficção, o cinema educativo fez da não-ficção[2] seu formato privilegiado de realização.

Neste enfoque, o que precisa ficar cristalino é que o uso do cinema na educação vai muito além do cinema educativo e da educação formal. Ele pode extrapolar em muito essas duas instâncias tão arraigadas e circunscritas culturalmente.

Um dos elementos que distinguem o cinema de outras manifestações artísticas é o fato de ele prescindir de artefatos tecnológicos como meio para encontrar seus fruidores. Por necessitar inexoravelmente da máquina, e por conta de sua capacidade de reprodução, que influencia diretamente no número de pessoas que consegue atingir, podemos considerar o cinema uma a expressão artística, filha da Revolução Industrial.

Se, por um lado, a arte cinematográfica conseguiu chegar a um grande número de pessoas justamente por conta de suas peculiaridades tecnológicas, essa mesma tecnologia também acabou limitando seu alcance. Em outras palavras, o que, em alguns momentos, possibilitou o encontro com um grande público, em determinadas circunstâncias espaço-temporais restringiu sua abrangência, tornando o cinema algo circunscrito aos locais que possuíssem a parafernália tecnológica que permite projetar sons e imagens em movimento.

Assim sendo, ao estudarmos o cinema, não podemos levar em conta apenas a história da realização dos filmes, dos cineastas, dos produtores, dos atores ou dos técnicos envolvidos em sua produção; precisamos considerar também o alcance dos títulos, ou seja, o público atingido e a trajetória da distribuição e exibição de uma obra, sendo que o último item é um fenômeno que está atrelado à existência da tecnologia como meio imprescindível

---

[2] Neste caso, o termo "não-ficção" é mais abrangente e apropriado do que o termo "documentário". Quanto a esse tema, é oportuno dizer que aquilo que a maioria das pessoas chama indiscriminadamente de "documentário" são, na realidade, os vários tipos de cinema de não-ficção existentes. Existe um intenso debate acadêmico sobre as diferenças e os limites entre o cinema ficcional e o de não-ficção. Por ora, é preciso dizer que essas são duas categorias de produção distintas, dotadas de, entre outras coisas, objetivos e formas de distribuição próprias. O cinema educativo é um entre vários tipos de não-ficção e, para alguns pesquisadores como Franco (1987), constitui-se num produto audiovisual que deve ser diferenciado do documentário, que, por sua vez, também guarda diferenças em relação aos programas jornalísticos para a TV, filmes institucionais etc. O universo audiovisual é bastante estratificado, embora, para o público leigo, ele possa se dividir em filmes de ficção e documentários.

para que um produto audiovisual seja visto. Logo, temos muitas histórias que se entrelaçam: a história da produção dos filmes, as histórias que os filmes contam, a história das pessoas que trabalham nas diversas áreas da indústria cinematográfica e a história do alcance efetivo dos produtos audiovisuais.

Quando debruçamos sobre os questionamentos acerca de onde, quem e quantas pessoas viram um determinado audiovisual, percebemos que estamos lidando com variáveis difíceis de mensurar, mas que são importantíssimas quando o foco de pesquisa não é a mensagem do filme ou o universo artístico e social com o qual ele dialoga, e sim para que pessoas, para quais grupos e sobre quais circunstâncias ele foi projetado.

Essa categoria de pesquisa, que é demasiadamente importante no estudo do cinema como fato social, torna-se ainda mais relevante quando estamos refletindo sobre as relações entre cinema e educação. Se a tecnologia se apresenta como um elemento de caráter limitador na veiculação do cinema comercial, para o qual foi montada uma rede de distribuidores e exibidores que seguem a lógica do mercado, ela se torna uma questão ainda mais central quando pensamos na distribuição e exibição de títulos não-comerciais e também na projeção de quaisquer tipos de audiovisuais em espaços diferentes das salas de cinema, como é o caso das instituições de ensino.

Torna-se claro, portanto, que estudar a produção de filmes (comerciais ou não-comerciais, de ficção, documentais ou educativos) é uma coisa; procurar mapear o alcance qualitativo e quantitativo de um filme veiculado em salas de cinema, em uma determinada realidade espaço-temporal é outra; e buscar entender a entrada e a utilização de quaisquer recursos audiovisuais na escola é uma terceira. Com efeito, estudar a história da produção fílmica do INCE, que, no caso, foi feita para a escola, é um exercício acadêmico diferente de procurar levantar quando, quanto e em quais escolas esses filmes foram realmente projetados. É justamente neste último caso, quando o que interessa é o alcance de produtos audiovisuais, que as questões tecnológicas tornam-se cruciais.

O cinema precisa da tecnologia para ser fruído, e essa tecnologia tem um custo financeiro que sempre existiu, ainda que tenha variado ao longo do tempo. No caso do emprego do cinema no espaço escolar, usar salas de cinema comercial para fazer sessões para alunos é uma atividade que gera despesa. Solicitar que os estudantes assistam a filmes

no cinema por contra própria, para serem discutidos na escola, por sua vez, faz surgir outro tipo de gasto. Por fim, aparelhar a escola para projetar filmes também origina despesas. De fato, cada modelo é dotado de seus próprios ônus e bônus, trazem certas liberdades e restrições quanto à escolha e uso efetivo do audiovisual e podem ser usados dentro de um mesmo projeto pedagógico.

Independentemente do tipo de filme, para chegar ao espaço escolar, é preciso que o audiovisual conquiste os meios tecnológicos imprescindíveis ao seu uso e, ainda que essa seja a opção de maior custo, ela é também a que oferece, para o educador, a maior liberdade de uso.

Durante grande parte da história do cinema, a fruição do filme foi uma ação que ocorreu em espaços públicos. Ainda que o processo de apreensão e interpretação de um filme aconteça individualmente, o ato de ver uma obra audiovisual foi, durante muito tempo, algo que se fazia nas telas grandes das salas de cinema ou nas telas um pouco menores dos cineclubes.

Isso só mudaria no último quarto do século XX, com o advento técnico do videocassete, que permitiu que o cinema começasse a ser consumido no espaço doméstico. Esse fato, que hoje é encarado com naturalidade e que se apresenta como algo comum e até mesmo pouco importante, constituiu-se numa grande novidade no Brasil das décadas de 1980 e 1990, trazendo consigo muitos desdobramentos.

Ao longo da década de 1970, as indústrias Sony, JVC e Phillips lançaram comercialmente diferentes tipos de aparelhos e fitas de vídeo, numa franca disputa de mercado. De forma breve, ressaltamos que a JVC, com o seu *Video Home System* (VHS) acabou se tornando o formato mais utilizado em todo o mundo.

O videocassete, também conhecido como VCR (sigla que significa *Video Cassete Recorder*), chegou ao Brasil em 1980. No decorrer dessa década, esse equipamento eletrônico vivenciou uma verdadeira explosão de consumo. Para desestimular o mercado ilegal de aparelhos e fitas pré-gravadas, que começou a ocorrer por falta de equipamentos nacionais ao alcance dos consumidores das classes B e A, em 1982, a Sharp lançou o primeiro modelo de fabricação nacional. (ALMEIDA, 1984).

Da feita que o novo aparelho que chegou ao mercado tinha uma dupla função (assistir a fitas pré-gravadas e gravar programas de televisão), a consolidação desse recurso tecnológico trouxe consigo um novo serviço e um novo hábito de consumo: o aluguel de obras audiovisuais pré-gravadas, em suporte VHS. Nascia, então, o lucrativo negócio das videolocadoras.

Neste ponto, vale fazer uma pausa reflexiva. O advento do videocassete alterou a estrutura social que vigorava até então, pois, dentre outros aspectos, possibilitou o acesso à cultura cinematográfica como um todo. Antes dele, quem quisesse ver um clássico da história do cinema fora dos grandes centros teria dificuldades que só membros da elite conseguiam transpor. Mesmo em São Paulo ou no Rio de Janeiro, cópias de importantes títulos da cinematografia mundial eram encontradas apenas nos elitizados cineclubes, em formato 16 mm e quase sempre sem legendas.

> Com o advento do vídeo e a formulação de um projeto de lazer doméstico, reabre-se uma velha questão sucessória: desponta por fim um veículo capaz de reivindicar de forma consistente a herança patrimonial do cinema? Emerge, na virada dos anos 80, um meio de transporte de imagens, apto a sintetizar com propriedade a televisão e o cinema, os dois grandes encantos das massas deste século? (ALMEIDA, 1984, p. 7).

Hoje, sabemos as respostas às duas perguntas propostas por Almeida em 1984. Pouco a pouco, o mercado do *home video* (vídeo para consumo doméstico) foi se expandindo e, com ele, filmes de grande importância cultural de várias cinematografias foram legendados e tiveram o seu acesso sensivelmente ampliado.

Ter obras de artes cinematográficas disponíveis para ver, rever e pausar quantas vezes se julgasse necessário foi uma novidade testada, aprovada e introjetada por determinados segmentos sociais dos centros urbanos do Brasil. Dentre eles, ressaltamos os professores, já que alguns deles passaram a desejar e procurar formas de usar a fita VHS, o videocassete e a televisão na sala de aula.

> O vídeo-cassete, hoje instrumento por excelência para a síntese entre som e imagem associados a uma enorme agilidade e razoável capacidade de preservação, atende perfeitamente a uma preocupação que deve-se considerar como fundamental dentro da cultura do país: a ausência de fronteiras entre passado, presente e futuro no universo da arte e do pensamento. **A adoção do vídeo-cassete como veículo de educação, informação e memória é hoje uma realidade**

> **insofismável nos grandes centros do mundo.** E constitui-se, indiscutivelmente, na única saída para o exercício do respeito ao conhecimento e à cultura; a alternativa para assegurar intacto o momento da criação e garantir a sua repercussão através dos tempos. (ALMEIDA, 1984, p. 10-11, grifo nosso).

Em suma, o videocassete resolveu, se não o maior, um dos mais importantes problemas que impediam o cinema de ser largamente utilizado na escola. Mais acessível economicamente – mesmo no momento em que surgiu – de mais fácil manuseio e com oferta maior de títulos legendados e dublados, a adesão que a nova forma de entretenimento/aquisição de cultura obteve na sociedade "contaminou" a escola.

Para muitas pessoas, é difícil imaginar o universo do audiovisual antes do videocassete e do comércio de fitas pré-gravadas. Contudo, do ponto de vista da História, todo esse processo é bastante recente e trouxe mudanças cujas consequências podem ser analisadas em várias dimensões.

A fita VHS permitiu um trânsito nunca antes possível para as obras cinematográficas. Isso ampliou seus fruidores, sua abrangência, e, consequentemente, seu já grande impacto sociocultural. Comparados à popularização possibilitada pelo VHS, o 16 mm e o 8 mm foram passos menores, ainda que de suma importância. Entretanto, em tudo, o VHS foi mais feliz: no preço, na facilidade de manuseio, na reprodutibilidade técnica dos títulos, e, principalmente, na rede de comércio e consumo que foi capaz de implantar.

Um aspecto importante sobre o qual é válido pensar é que a sala de televisão é bastante diferente da sala de cinema. Nesse contexto, precisa ficar nítido que a obra cinematográfica pressupõe uma fruição em grupo, em espaços grandes, com praticamente nenhum controle sobre o filme que está sendo projetado e, por isso, bastante passiva. Por outro lado, assistir o cinema em vídeo é uma atividade que pode acontecer em pequenos grupos e até mesmo sozinho, no espaço doméstico e em locais diferenciados, como as escolas, por exemplo, com bastante controle sobre o filme, já que é possível pausar a cena, voltar o filme, colocar em câmera lenta, ver várias vezes, selecionar trechos, recortar e até mesmo remontar um filme, o que significa uma postura muito mais ativa na fruição do audiovisual.

Nesse aspecto, é possível analisar o videocassete sob dois enfoques diferentes: como um artefato técnico que propiciou um aumento voraz na difusão cultural do cinema e de outras manifestações artísticas, ou como algo que propagou ainda mais o consumo e o cinema norte-americano. Os dois pontos de vista são válidos e fazem parte da dialética dessa invenção técnica. O fato é que a sociedade em que vivemos consome muito o audiovisual, e que um importante aumento desse consumo se deu com o videocassete.

O videocassete permitiu uma revolução cultural que modificou os hábitos das pessoas no que diz respeito ao cinema. As mudanças foram tão significativas que trouxeram impacto na gigantesca e milionária indústria cinematográfica. No entanto, seria errôneo supor que as mudanças fossem sentidas somente nesse aspecto; também a cultura como um todo sentiu o impacto do VHS, já que não só o *blockbuster* encontrou um meio de circulação mais barato e ágil; também o documentário, a videoarte, o filme independente, o filme didático, a animação e o experimental se beneficiaram dessa inovação tecnológica. De acordo com Almeida (1984, p.9) "O vídeo entre outras coisas torna permanente a circulação da coisa filmada, uma vez que, na pequena tela, o inédito e o antigo fundem-se equilibradamente no agrado popular."

Em todos os casos, ao adentrar as casas dos indivíduos, foi ficando clara a portabilidade possibilitada pelo vídeo; consequentemente, ele ficou muito mais próximo da escola e da sala de aula. E foi justamente isso que aconteceu: utilizações intuitivas, montagens de acervos videográficos em escolas, universidades, bibliotecas, dando origem a ações que ocorreram em diferentes tempos e espaços e com toda sorte de formas e premissas.

Pensemos por um instante numa mesma prática didática em dois momentos históricos distintos. Para um professor brasileiro que, entre as décadas de 1930 e 1970, quisesse usar recursos audiovisuais no processo cognitivo de seus alunos havia duas opções: levar a turma a uma sala de cinema comercial – ficando, assim, a mercê das regras desse estabelecimento – ou projetar o título em 16 mm, caso a sua escola dispusesse desse recurso tecnológico caro e de difícil manuseio, e de uma cópia do filme desejado nessa bitola. Para realizar essa mesma ação no final da década de 1980, seria necessário dispor de televisão, videocassete e uma cópia em VHS do filme desejado. É claro que cada época tem

as suas próprias dificuldades; mas é inegável que elas seriam mais fáceis de serem transpostas no segundo exemplo. Fica evidente, dessa forma, que a entrada do cinema – comercial e educativo – na escola se deu por meio da bitola de 16 mm, mas a popularização dessa prática foi possível apenas com o advento do videocassete na década de 1980.

Dito isso, a escola, portanto, é um entre vários locais em que o impacto do cinema em vídeo pode ser estudado. Quando meditamos sobre o filme em vídeo no ambiente escolar, é preciso pensar no professor como o vetor que traz/pode trazer essa manifestação artística para dentro da escola.

> É inegável o desenvolvimento da eletrônica, assim como é inegável sua penetração na educação. Resta ver, no entanto, como se dá esse relacionamento, isto é, até onde os meios eletrônicos são efetivamente meio educacionais, portanto de uma tecnologia educacional, ou até onde constituem-se em meios eletrônicos que, invadindo a educação, resumem-se em tecnologia para a educação, o que pode dar-se eventualmente, muito mais atendendo às imposições de uma evolução tecnológica do que às questões fundamentais da educação. (PEREIRA, 1986, p. 25).

A polifonia de discursos sobre o cinema e educação, e também sobre tecnologia e educação, que exemplificamos por meio do excerto acima, produziu, no campo das experiências históricas, variadas práticas e aplicações do cinema na educação. Tais utilizações diferiram no tempo e no espaço e, por vezes, entraram em choque com as teorias e premissas que lhe serviam de base. Noutros termos, a forma de usar o cinema, a televisão ou o vídeo como recurso no processo de ensino e aprendizagem moldou-se às realidades espaço-temporais em que cada grupo de ações se desenvolveu, e, não raro, percebemos o descompasso e até a contradição entre o discurso prescritivo e a prática que alega ter surgido dele. Em outro extremo, há casos de utilizações de recursos audiovisuais na escola que se basearam quase exclusivamente na intuição, ou seja, que realizaram um emprego acrítico e praticamente destituído de reflexão sobre algo que, por conta de inovações tecnológicas comerciais, passou a estar mais acessível.

É bem verdade que nem todo discurso prescritivo resulta em prática efetiva. Além disso, na história da educação, temos casos de grandes descompassos entre o surgimento de um discurso indicando o emprego de um dado objeto ou ação na escola e o aparecimento de práticas, projetos e até mesmo estudos de caso que relatem que, finalmente, uma ideia

acerca de um “novo recurso” virou prática pedagógica e foi disseminada entre educadores de uma região ou país.

No caso do audiovisual e educação, entre os motivos importantes que podem explicar certo desacerto temporal entre discurso e prática, destacam-se a distribuição e a tecnologia. Com efeito, pouco adianta a propagação de um discurso indicativo, e até mesmo a produção de filmes destinados à escola, se não existirem ações eficientes que façam o audiovisual chegar até o seu público, seja levando os alunos até a tecnologia requerida (em salas de cinema) ou trazendo a tecnologia até os alunos (aparelhamento das instituições de ensino). Entretanto, vencida a barreira tecnológica, é preciso distribuir os títulos e fazer a montagem de divulgação de acervos audiovisuais públicos, como foi a Videoteca Pedagógica da FDE, no sentido de cumprir esse papel.

Em sua história, a FDE tomou uma série de iniciativas no campo do audiovisual, como veremos no início do Capítulo III. Dentre elas, destacamos a formação de um amplo e diversificado acervo de cinema em vídeo, organizado a partir de títulos oriundos de várias fontes e instituições, além daqueles produzidos pela própria autarquia. Neste ponto, é válido elucidar que, durante um período específico da sua trajetória, a FDE constituiu-se em um pólo de produção audiovisual, cujos títulos podem ser classificados, em linhas gerais, na categoria “cinema educativo”. Entretanto, não podemos ceder ao equívoco de achar que, porque produzia filmes educativos, a FDE montou um acervo exclusivo ou majoritariamente de cinema educativo. Podemos dizer que, grosso modo, a instituição organizou um acervo rico e variado, que também continha filmes educativos.

Neste ponto, é curioso notar que a videoteca da FDE tornou-se conhecida pelos filmes não-didáticos que continha, e não pelos didáticos. O filme educativo existia na coleção, assim como vários outros tipos de produções de não-ficção. Todavia, foi o filme de ficção comercial – longa-metragem hollywoodiano ou nacional – que chamava a atenção dos professores.

A título de esclarecimento, é importante dizer que usaremos essas duas nomenclaturas ao longo da dissertação – didático e não-didático –, pois foi a partir delas que o discurso prescritivo da FDE sobre o audiovisual foi firmado. Em todas as publicações produzidas em consequência do acervo audiovisual formado na FDE, e até mesmo no

discurso dos professores que coordenaram o projeto Ceduc-vídeo – Cristina Bruzzo e Antônio Rebouças Falcão –, é essa a terminologia empregada.

A rigor, não se encontra, nos escritos sobre cinema e vídeo produzidos pela FDE, na época em análise, o uso de termos como “cinema educativo”, “cinema de não-ficção”, “cinema comercial” ou cinema “não-comercial”. Face ao exposto, decidimos fazer uso dessas expressões reiterando que, no escopo desta pesquisa, o termo “cinema didático” é sinônimo de “cinema educativo”, e “cinema não-didático” é uma expressão em que todos os outros tipos de audiovisuais se encaixam: tanto as produções de ficção quanto as de não ficção que não forem educacionais.

Quanto a esse tema, vale destacar ainda que, neste campo de pesquisa, a questão das terminologias é muito interessante. Os termos são fluidos e usados com várias acepções diferentes, a depender das pessoas envolvidas. Por outro lado, há também o senso comum em relação aos termos que definem os tipos, gêneros e escolas cinematográficas, que, ainda que não sejam objeto desta pesquisa, precisam ser levados em conta. Até por isso, pareceu-nos mais correto manter a terminologia adotada pelos proponentes da iniciativa e problematizá-la em momento oportuno.

O cinema vem sendo prescrito no Brasil desde a década de 1930, como já dissemos. Entretanto, ainda hoje ele não foi plenamente integrado à prática docente. Com efeito, o discurso prescritivo não tem conseguido se transformar em prática efetiva. Noutros termos, o cinema foi “apropriado” de modo ilustrativo e superficial e, ainda assim, não se transformou em algo comum e usual.

Tanto é assim, que muitos livros didáticos recentes de várias disciplinas passaram a prescrever filmes de ficção e não-ficção. Contudo, são raros os casos que vão além da uma mera indicação, totalmente destituída de quaisquer problematizações sobre a forma, o conteúdo e as especificidades do audiovisual.

É justamente nesse contexto que as ações da FDE se apresentam como portadoras de diferencias quantitativos e qualitativos, além de terem feito parte de um projeto que teve uma duração relativamente grande, e que, ainda hoje, pode ser plenamente utilizado, ainda que esteja apenas parcialmente acessível.

Entre as primeiras conclusões que pudemos chegar, é importante ressaltar que, em primeiro lugar, imagens e letras, ou seja, vídeos e publicações, eram igualmente importantes dentro desse projeto. Em segundo lugar, ambos foram feitos com base em uma ideia de simbiose que nos parece um tanto inovadora e ousada[3].

Um dos diferenciais desse grupo de iniciativas em relação aos seus pares é precisamente a produção de um amplo material textual organizado para potencializar o uso da imagem como recurso didático-pedagógico. No projeto, a utilização da leitura – meio de obtenção do conhecimento mais usual entre os professores – para incentivar uma utilização do audiovisual que fosse bem além da ilustração é algo digno de uma análise científica. Isso porque o projeto da FDE apresenta-se como uma boa tentativa de sair de um discurso prescritivo estéril e superficial – presente em muitos documentos como os próprios PCNs[4] – para o estabelecimento de um *modus operandi* mais qualificado, reflexivo e didaticamente interessante.

Em linhas gerais, os dispositivos didáticos realmente empregados nas escolas são tão somente o reflexo da práxis e da formação dos educadores. Em nossos dias, a maioria dos indivíduos que fazem os tantos cursos de licenciatura existentes aprendem dentro dos ditames da escola tradicional e são levados a ensinar sob as mesmas regras, ainda que, eventualmente, estudem sobre a existência de outros meios possíveis de se construir o conhecimento. Consequentemente, na imensa maioria das escolas brasileiras, ensina-se quase do mesmo jeito que há cinquenta anos.

> A escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. À escola antiga, presumida da importância do seu papel e

[3] Usamos esses dois termos sem atribuir um juízo de valor necessariamente positivo a eles. A ousadia e a inovação são características que podem dar resultados positivos ou negativos, e até mesmo positivos e negativos ao mesmo tempo.

[4] Em 2005, fizemos um levantamento de como os recursos audiovisuais aparecem nos PCNs. Para nossa surpresa, o único material que foi além do discurso de indicação vazio foi o de Educação Física do Ensino Fundamental. Ao contrário dos demais, que apenas citam o cinema, o vídeo e televisão, esse PCN trouxe uma lista de filmes indicados, seguida de pequenas justificativas para as escolhas. Por mais que essa ação seja passível de críticas, o que nos chamou a atenção foi o fato de ela ser a única que fornece aos leitores mais pistas do que usar, do por que usar etc.

> fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas. (AZEVEDO et al. 1932).

Em muitos sentidos, a mudança estrutural proposta pela Escola Nova ainda está por ser feita, já que inovações como o audiovisual são utilizadas, ainda hoje, de forma intuitiva, periférica e muitas vezes mecânica. Há que se levar em conta que não é a coisa em si, mas sim o uso real que se faz dela que pode trazer uma nova dimensão ao processo de ensino-aprendizagem.

É bem verdade que existiram várias iniciativas na história da educação brasileira no campo da comunicação/educação e também no que diz respeito à relação cinema/educação. Elas ocorreram em diversos espaços e tempos, e também com toda sorte de variação de formatos e premissas teóricas. Mas o fato é que grande parte das escolas brasileiras continua impermeável a qualquer uso sistemático e/ou inovador de artefatos que não sejam o giz, a lousa e o livro didático, quando ele existe.

Eis uma questão intrigante do tempo presente: o cinema já completou um século de existência; a televisão, que revolucionou costumes, já tem mais de cinquenta anos; o videocassete, que promoveu uma grande mudança na maneira pela qual as pessoas passaram a consumir o audiovisual, jaz hoje obsoleto, e a internet, que facilitou muito o acesso a informações sobre o universo fílmico e propiciou até mesmo o acesso a muitas obras – sobretudo ao curta-metragem –, para alguns usuários, já entrou na era da web 2.0[5]. Todavia, a despeito de todo esse processo histórico que ocorreu em pouco mais de um século, e que trouxe consigo inúmeros desdobramentos e modificações socioculturais, o audiovisual ainda é, em muitos casos, um corpo estranho: subutilizado (na maioria das vezes), visto com maus olhos (em muitos outros momentos), ou ainda, simplesmente ausente da escola, em pleno século XXI.

---

[5] Web 2.0 é uma expressão utilizada para designar a segunda geração da internet, em que os usuários passam de consumidores de informações para produtores de informações. Nela, a interação não é mais somente entre uma pessoa e um website, e sim entre os internautas. São consideradas ferramentas da web 2.0 os blogs e fotoblogs, as wikis e sites como Youtube e Orkut, entre muitos outros.

> Embora a imagem não seja um elemento totalmente novo na escola, ela é ainda pensada de maneira a provocar um certo estranhamento, algo que incomoda e traz muitas dúvidas. Podemos dizer que a escola ainda não absorveu totalmente e não integrou a linguagem do audiovisual no conjunto das informações que julga ser necessárias para a formação dos indivíduos que a freqüentam. (ALVES, 2001, p.13).

O fato de os professores não conseguirem dominar a linguagem audiovisual, ou mesmo de não saberem operá-la com a mesma familiaridade com que trabalham com o texto escrito, criou um tipo de bloqueio para com essa forma de comunicação, que se espraiou para os outros meios de comunicação citados no trecho que retiramos do Manifesto da Escola Nova.

A ideia de que o audiovisual "não cabe" na escola, ou que, para que ele caiba, deva "ser adaptado" (perdendo, com isso, suas características primordiais no que diz respeito à forma, conteúdo, recursos e tratamentos) já sofreu algumas modificações, mas ainda vigora entre nós. É essa ideia que alimenta a tensão existente entre aqueles que defendem o uso educativo de qualquer produto audiovisual e os que acreditam na necessidade de se elaborar produtos audiovisuais específicos e adaptados às necessidades, temas e problemas da educação.

De forma sintética, o objeto de pesquisa desta investigação acadêmica é um projeto educacional realizado entre 1988 e 1997 pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, no estado de São Paulo. Sua singularidade se encontra na relação estabelecida entre o acervo de filmes formado e as publicações sobre cinema e educação que foram produzidas e disponibilizadas aos professores da rede pública do estado. Essa iniciativa, que recebeu o nome de Projeto Ceduc-vídeo, fez uma série de ações (formou uma coleção de vídeos, realizou cursos, editou textos e produziu audiovisuais) cujo objetivo era incentivar à utilização do cinema em vídeo como recurso didático. Outro ponto digno de nota é que ele foi idealizado e executado por uma equipe interdisciplinar formada majoritariamente por professores da própria rede para a qual se destinava.

Com o objetivo primordial de tornar visível e palpável esta iniciativa, bem como seus desdobramentos externos e internos, fizemos o exercício de análise, sistematização e problematização a partir do tripé: idealização, gestão e produção.

Tomamos por idealização o momento da formulação do projeto. Aqui, procuramos remontar tanto a realidade vivida quanto às aspirações, intenções e eventuais pressupostos teóricos que foram pensados e adotados pelos proponentes, que, posteriormente, tornaram-se coordenadores da iniciativa.

A condução do projeto durante praticamente uma década (as ações, decisões e direcionamentos que foram sendo tomados) constituem a dimensão da gestão há pouco mencionada. Uma vez que não foram encontrados documentos que dessem informações precisas quanto ao uso qualitativo e quantitativo, nem do projeto como um todo, nem de suas partes, foi por meio da contra-análise das ações de gestão que buscamos pistas sobre os usos efetivos da iniciativa.

Por fim, descrevemos e analisamos os resultados materiais do projeto, ou seja, aquilo que foi feito e que continua a existir materialmente até a atualidade: o acervo audiovisual, os vídeos produzidos e as publicações inéditas sobre cinema e educação especialmente editadas para subsidiar e incentivar a utilização dos vídeos agrupados.

Para tanto, fomos buscar, nos órgãos ligados à Secretaria Estadual de Educação, na própria Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e nas universidades paulistas, documentos, catálogos e materiais produzidos, e, nas pessoas que vivenciaram as várias dimensões do projeto, informações, análises pessoais, reflexões e lembranças que pudessem compor o mosaico do que foi e o que representou o projeto Ceduc-video e a Videoteca Pedagógica FDE.

Entrevistamos os professores Antônio Rebouças Falcão e Cristina Bruzzo (coordenadores do projeto Videoteca Pedagógica durante praticamente todo o tempo em que ele vigorou), o professor Fernando Passos (que foi coordenador técnico no CENAFOR e na FDE e dirigiu filmes e vídeos realizados por essas duas instituições), a professora Marília da Silva Franco (que colaborou tanto na produção de textos quanto na realização de seminários junto aos professores da rede), o professor Pedro Paulo Demartini (que trabalhou na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e que foi consultor da FDE), a professora Maria Helena Wiechmann (que foi usuária do projeto e que, a partir de 2000, tornou-se funcionária da FDE) e a senhora Clerenisse Marina de Souza Santos (que foi

funcionária por dez anos do CENAFOR e é funcionária da FDE desde o início da instituição até os dias atuais).

Em suma, o que se buscou foi a produção de um estudo capaz de se constituir em mais um capítulo da história brasileira das iniciativas de utilização de recursos audiovisuais na educação. História essa que conta com o estudo das ações do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) como um capítulo anterior, com o estudo do projeto Vídeo-Escola como um capítulo de um projeto que ocorreu praticamente ao tempo em que acontecia o projeto Videoteca Pedagógica FDE, e com o estudo da TV Escola como um capítulo posterior.

Já que o audiovisual – tão presente no cotidiano dos indivíduos que atualmente habitam as áreas urbanas – ainda não foi plenamente integrado à escola, entendemos que o estudo de uma ação que procurou trazer o filme para perto de professores e alunos da escola pública ao longo da década de 1990, e que se apoiou em uma invenção tecnológica que modificaria para sempre a forma como nós nos relacionamos com a sétima arte, permite que se reflita, a partir dos sucessos e insucessos daquele projeto, os avanços e retrocessos que foram empreendidos no que diz respeito aos usos, desusos e abusos do audiovisual na sala de aula.

Em linhas gerias, este trabalho de pesquisa acadêmica pode ser categorizado como um estudo de caso que, além de se preocupar em tornar explícita uma ação realizada num espaço e tempo determinados, procurou contextualizar o projeto dentro da história da instituição que o realizou. Isso sem perder de vista a história da educação e da gestão escolar no estado de São Paulo, na qual a FDE e todas as suas iniciativas estão inseridas. Foi justamente pela decisão de olhar o objeto de análise sob três dimensões que organizamos as informações em três capítulos.

No primeiro capítulo, abordamos o contexto histórico e educacional do estado de São Paulo, ao longo das décadas de 1980 e 1990, para entendermos por que a Fundação para o Desenvolvimento da Educação foi criada e como ela se inseriu e interagiu com os demais órgãos vinculados à Secretaria Estadual da Educação do Estado. Nossa intenção foi recuperar os focos de trabalho e as principais ações efetivadas pela SEE entre 1983 e 1998, já que elas influenciaram, direta e indiretamente, a FDE.

O Capítulo II versa sobre a história institucional da FDE, e, por isso, traz a trajetória, os diferentes perfis e as principais ações que a Fundação foi adotando ao longo de suas duas décadas de existência. Nesse sentido, tratamos da gênese da autarquia, das instituições que, por meio de uma fusão, deram origem a ela, de seu organograma e de como o trabalho foi, e continua sendo, realizado em seu interior.

No Capítulo III, realizamos a descrição e análise detalhada do projeto Ceduc-vídeo e da Videoteca Pedagógica FDE como um todo. Na prática, isso significou a descrição e a periodização das ações e das produções realizadas, a partir de que enfocamos não apenas o conjunto fílmico, mas, sobretudo, os vários tipos de textos que foram idealizados, editados e distribuídos para qualificar a formação docente e o uso do audiovisual na escola.

Concluímos a dissertação com a explicitação de nossas ponderações, a reflexão sobre as possíveis contribuições trazidas pelo projeto Videoteca Pedagógica, e também pela presente pesquisa, a indicação de caminhos para futuras investigações e os comentários sobre a materialidade e acessibilidade dos resultados materiais do projeto estudado (coleção de filmes e conjunto de publicações exclusivas) na atualidade.

Uma vez realizado esse percurso, que parte do contexto externo (macro) e passa pelo contexto interno até chegar à descrição do projeto (micro), acreditamos que daremos uma relevante contribuição para a preservação da memória de uma iniciativa pública de utilização do cinema na educação, cujo estudo permite observar, entre outras coisas, o impacto que a disseminação do videocassete causou à sociedade e, principalmente, à educação.

Para além dessa questão, e tão importante quanto ela, esperamos ter feito um trabalho cuja leitura permita, ainda, o conhecimento e a reflexão acerca de uma proposta metodológica inovadora, com base em uma relação ecológica (de troca de energia) entre a letra e a imagem, ou seja, entre o cinema em vídeo e as publicações que foram produzidas como suporte.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

1.1 – Década de 1980: redemocratização e novas perspectivas educacionais

Na recente história do Brasil, a década de 1980 constitui-se num importantíssimo momento, já que, politicamente, o País inicia o período como uma ditadura militar (que vinha dando lentos e cautelosos passos em direção ao seu fim) e finaliza-o como uma democracia recém inaugurada, dotada de uma nova Constituição e com um presidente eleito por meio do voto direto e universal. Com isso, fica claro que a tão almejada redemocratização ocorreu efetivamente nessa década, fato que trouxe consequências para todos os âmbitos da vida do País e cujos reflexos são sentidos na atualidade.

O processo de transição política do Brasil foi complexo e marcado por momentos de negociação e conflito entre as partes envolvidas. Mesmo tendo sofrido pressões internas e fortes questionamentos, o regime centralizado instaurado por meio do Golpe de 1964 esvaiu-se de forma "lenta, gradual e segura" ao longo dos anos 1980.

Admitir que o processo que promoveu o retorno da democracia ao Brasil foi truncado não significa assumir que a população assistiu passivamente ao processo que levou a cabo a tutela militar. Pelo contrário, à medida que os espaços de voz e reivindicação voltaram, paulatinamente, a expor posturas mais críticas e reflexivas em relação aos acontecimentos do período, foi-se tornando explícita a existência de desejos latentes de mudança entre os mais diferentes estratos da sociedade. Dentre as movimentações sociais em prol de um retorno mais rápido à democracia, a campanha das "Diretas Já" (1984) foi, sem dúvida, o exemplo de maior abrangência e relevância.

Democracia e ditadura, civil e militar, liberdade e censura, resistência e dominação, mudança e permanência; essas e outras oposições estavam em voga e faziam parte do cotidiano desse período. A década de 1980 é, portanto, um momento marcado por variadas

tensões, em que o velho e o novo disputaram, palmo a palmo, todos os espaços da existência, bem como todas as instituições.

Acabar com toda a estrutura administrativa, burocrática, ideológica, política, social e cultural em vigor desde a década de 1960, além de ser uma tarefa de grandioso porte, significava buscar diferentes bases epistemológicas sobre as quais se pudessem erguer as novas estruturas sociais, econômicas, políticas e educacionais, tão almejadas por um país que queria entrar em uma nova fase de sua trajetória.

Nesse quadro, elementos de diferentes temporalidades mesclavam-se face à existência de um passado presente que não se queria para o futuro. Por tudo isso, se fôssemos resumir os anos 1980 em uma única palavra, essa seria mudança.

Com efeito, foi uma etapa histórica em que grupos sociais diversos elaboraram diferentes projetos de País para substituir o Brasil do Regime Militar. Entretanto, mesmo que, dentre as inúmeras propostas, a divergência fosse maior que a convergência, a crença na necessidade de profundas transformações em todas as esferas da realidade era praticamente onipresente.

No período em que ocorreu a luta pela redemocratização no Brasil – décadas de 1970 e 1980 –, a educação adquiriu uma posição de grande destaque. A conjuntura social de então fez que várias instâncias da sociedade debatessem o tipo de ensino que deveria ser praticado nas escolas, pois uma sociedade que estava voltando a ser democrática necessitava de uma escola diferente daquela posta em vigor no período da Ditadura Militar.

De acordo com Cordeiro (2000), foi justamente nesse momento que instituições como a ANPUH[6], a AGB[7] e a SBPC[8] realizaram ações combativas no sentido de trazer para o grande público o debate sobre a importância do retorno das disciplinas de História e Geografia como componentes autônomos, ao mesmo tempo em que criticaram e questionaram a função e a permanência, no currículo escolar, de Estudos Sociais, Educação

[6] Associação Nacional de História

[7] Associação de Geógrafos Brasileiros

[8] Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, filhos diretos do Regime Militar. Essa querela é apenas um exemplo entre as muitas discussões provocadas nesse contexto.

Em 15 de novembro de 1982, ocorreu um fato histórico importante no que diz respeito ao processo de redemocratização. Cerca de 70 milhões de eleitores foram às urnas para escolher de forma direta os governadores estaduais.

No contexto desta pesquisa, devemos destacar a vitória do PMDB em nove[9] estados da federação, dentre os quais São Paulo e Minas Gerais. É inegável que a vitória de partidos de oposição ao Regime Militar em importantes estados do País foi um passo decisivo rumo ao retorno da democracia. Foi a resposta do povo aos anos de exclusão da participação nas decisões do País. Todavia, não podemos perder de vista que a chegada da oposição ao executivo dos estados criou uma tensão entre o autoritarismo presente na esfera federal – que permeava o aparelho burocrático-administrativo de todos os níveis de governo – e o anseio democrático de descentralização e modernização trazido pelos partidos recém empossados nas esferas estaduais.

> Em 1982, a volta das eleições diretas para os governos dos estados significou um marco no processo de redemocratização do sistema político brasileiro. É a partir desse marco que se estabelece uma nova configuração política, pois entre os 10 estados com governos de oposição estão os de maior peso e importância política, e entre eles o Estado de São Paulo. As diferentes instâncias de poder (estadual e federal) passam a conviver com projetos conflitantes, pois no âmbito federal perduravam projetos de caráter autoritário, enquanto à nível dos estados procurava-se definir projetos mais democráticos, que buscassem tratar as questões sociais de forma não assistencialista. (BONEL, 1993, p. 45).

Para Bonel (1993), no contexto da transição, várias iniciativas democráticas colocadas em prática nas esferas estaduais não lograram êxito pelo fato de não conseguirem suplantar o aparelho burocrático centralizador que, herdado da ditadura, encontrava-se arraigado em todas as instâncias de poder, e que não se desarticulou de uma hora para a outra. Fora isso, há que se levar em consideração a existência de projetos divergentes de mudança da realidade, às vezes dentro de um mesmo partido político, como veremos mais adiante. Em

[9] No pleito de 1982, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) elegeu seus candidatos nos seguintes estados: Acre, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, São Paulo e Minas Gerais. No Rio de Janeiro, também ocorreu a eleição de um candidato de oposição – Leonel Brizola –, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). Dessa forma, a oposição conquistou o governo em 10 estados, enquanto a situação, organizada no Partido Democrático Social (PDS), conquistou outros 11 postos.

suma, a necessidade de mudança era indiscutível, os planos de como mudar eram muitos, mas a capacidade real de mudança era limitada por um emaranhado de razões. O fato de as ideias serem infinitamente mais rápidas do que as ações configura-se como uma delas.

No complexo e importante processo de reestruturação educacional posto em prática na década de 1980, cujas necessidades e feições já vinham sendo debatidas socialmente desde o final da década anterior, as eleições de 1982 e 1986 foram importantíssimas para o estado de São Paulo, pois coube aos governadores eleitos nesses dois pleitos as primeiras ações políticas que buscaram alterar aspectos pedagógicos, administrativos, estruturais, curriculares e de metodologia de ensino a que se submetia a maior parcela da população em idade escolar.

E como se não bastasse isso, havia também a urgente necessidade de aumentar a rede física disponível de modo a universalizar o atendimento na Educação Básica. Isso significou, na prática, que todas as dimensões que envolvessem a educação deveriam ser repensadas: do prédio à merenda, do currículo à jornada, do enfoque metodológico ao transporte, do mobiliário à biblioteca; tudo precisava ser reestruturado para combater a evasão e a repetência, cujos índices assombravam a rede pública estadual.

Neste ponto, é importante esclarecer que, para entendermos o que aconteceu na esfera educacional durante a transição democrática brasileira, precisamos estudar as ações realizadas pelas secretarias estaduais de educação, uma vez que cada estado tomou diferentes atitudes e elaborou suas próprias diretrizes frente à realidade que encontrou. Diferentes circunstâncias deram origem ao estabelecimento de metas e prioridades diversas, fato que levou a ações distintas em cada unidade da federação.

Resta-nos, então, discutir quais foram as mudanças educacionais ocorridas no estado de São Paulo nesse período, já que a criação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), em 1987, bem como dos inúmeros projetos por ela desenvolvidos, são parte constitutiva da reestruturação realizada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), no contexto da redemocratização, no estado mais dinâmico do Brasil.

1.2 – Em busca de outra escola: reforma, mudança, inovação ou ajuste?

Antes de discorrermos sobre as reformas educacionais implantadas pela SEE, contexto da redemocratização é oportuno refletirmos sobre o que significa "reformar a escola", pois

> Como primeira instituição a estabelecer a direção, a finalidade e a vontade da sociedade, a escola associa a organização política, a cultura, a economia e o estado moderno aos padrões cognitivos e motivadores do indivíduo. A reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais da escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições. (POPKEWITZ, 1997, p. 21).

A escola efetivamente instalada é um reflexo da sociedade e do Estado vigentes. Sua estrutura, seu currículo, seus métodos de ensino e avaliação refletem as características e os limites da coletividade que a organiza e legitima. Nesse sentido, não podemos negligenciar o fato de que, quando surge o desejo de se obter indivíduos-cidadãos com novas (ou apenas outras) características, qualidades e aptidões, o esforço de mudança passa inexoravelmente pela escola.

As décadas de 1980 e 1990 constituíram-se, assim, num um ótimo período para se estudar a natureza das reformas educacionais, já que, nele, foram elaborados muitos projetos de reformas que queriam transformar o papel, a abrangência e o tipo de educação oferecida a uma sociedade também em mudança, posto que retornava à democracia.

Em seus estudos sobre reforma educacional, o historiador polonês Thomas Popkewitz (1997) elabora o conceito de "ecologia da reforma". Grosso modo, podemos definir esse conceito como uma chave interpretativa que se propõe a, no estudo das mudanças, problematizar não só a reforma e os seus objetivos (o que se busca), mas também o meio em que a mudança é proposta (o que se tem). Deve-se levar em conta, nesse processo, uma reflexão cuidadosa a respeito dos motivos conjunturais que levam uma determinada estrutura a desejar e buscar meios de implantar algo diferente.

Face ao exposto, estudar quaisquer modificações/inovações/ajustes/reformas na escola é um processo muito mais complexo do que parece, justamente porque a estrutura que organiza e legitima o desejo de mudança precisa ser levada em consideração.

Em breves palavras, a Ecologia é uma ciência que estuda a transmissão de energia de um organismo para outro. Logo, a utilização da expressão “analisar o contexto ecológico que faz surgir a reforma” (POPKEWITZ, 1997, p. 22) deve ser entendida como a necessidade de pensar em como, onde e por que uma determinada estrutura escolar existente suscita a formulação de um projeto de mudança e em quem são os agentes que propõem tal mudança. Além disso, também a mudança é dotada de uma estrutura que lhe é própria, que deve ser levada em conta.

Outra dimensão importante a ser considerada é que, para a Ecologia, a energia está sempre em movimento, passando de um membro da cadeia alimentar para o outro. Portanto, ao aplicarmos uma “ecologia da reforma”, precisamos considerar o caráter fluido da mudança: “aquilo que se tem”, “aquilo que se deseja estabelecer” e “aquilo que se consegue realizar” são três esferas que “trocam energia” o tempo todo e isso se estende a reformas de qualquer natureza.

Como historiador, Popkewitz ressalta que a palavra “reforma” não é estanque; também ela variou e varia ao longo do tempo. Com isso, ele nos lembra que estudar, no presente, uma reforma feita no passado é um exercício acadêmico que deve se atentar ao conceito de reforma operado pelos homens que realizaram as mudanças em análise.

Tendo dito isso, é mister refletir sobre o papel social da escola e o que significa projetar modificações nessa instituição.

Para Popkewitz (1997) a escola é um fator decisivo na definição do ser/estar/agir no mundo justamente porque o conhecimento que chega ao indivíduo por meio da escola definirá sua identidade, grau de autonomia, visão de mundo e ação social. A partir dessa premissa, fica explícito o caráter de regulação social desempenhado por essa instituição. Isto significa dizer que reformar a escola é algo que, potencialmente, pode provocar modificações nos indivíduos que a frequentam e, por extensão, nas demais esferas da sociedade.

Nessa conjuntura, o desejo de mudança também é algo que deve ganhar feições de problema, já que, para surgir, considera as regras/modelos em vigor. Nesse contexto, não podemos esquecer que os acordos que estão em uso entre as partes constitutivas de uma

determinada sociedade são fruto de choques e acomodações construídas e reconstruídas historicamente. E é aqui que a história contribui, pois

> O estudo da mudança considera as regras e modelos subjacentes ao conhecimento da escolarização e a forma como esse conhecimento é produzido e aceito como práticas sociais dentro de acordos institucionais. O método histórico facilita uma análise da forma como os fatos atuais se relacionam com outros fatos, formando padrões do passado e desvinculados dos mesmos. (POPKEWITZ, 1997, p. 23).

Segundo Popkewitz (1997), o estudo das mudanças que ocorrem na sociedade e em suas instituições se relaciona com o que o autor chama de "epistemologia social". Aqui, devemos dizer que, para ele, o termo "epistemologia" não assume sua concepção mais tradicional: uma teoria do conhecimento que busca estudar as etapas e limites do conhecimento humano.

O autor defende que epistemologia é o contexto que fornece coerência a um determinado agrupamento de regras "aparentemente invisíveis" por meio das quais as pessoas aceitam um determinado *status quo*. Se aceitarmos que cada tempo tem seu próprio regime de verdade, é impossível que exista uma única "formação coerente" aceitável. Pelo contrário, o estudo histórico mostra-nos que os grupos humanos podem se estruturar das mais diversas formas, que variam no tempo e no espaço.

Consequentemente, a epistemologia não pode ser nem única nem atemporal; também ela deve ser ponderada sob um prisma histórico. Em consonância, é oportuno recuperar uma relevante frase de Gaston Bachelard (1984, p. 166): "Nada é natural. Nada é dado. Tudo é construído".

Podemos deduzir então que, cada vez que a sociedade se reorganiza e cria um novo *status quo*, um novo sistema epistemológico surge. A partir dessa ideia, não existe uma única epistemologia e sim epistemologias sociais que são modificadas ao longo do tempo.

> Conceitualmente, [a epistemologia social] torna visíveis as regras através das quais certos tipos de fenômenos e relações sociais do ensino se transformam em "objetos" da reforma, as condições de poder contidas nestas construções e as continuidades e descontinuidades que fazem parte da sua construção. (POPKEWITZ, 1997, p. 24).

Em suma, o historiador polonês aponta claramente que o estudo da mudança deve

ser realizado levando em conta três aspectos centrais: a história – ou seja, “contexto ecológico da reforma” –, a epistemologia social e as relações de poder.

Muitos estudos sobre a mudança e até mesmo propostas de reformas educacionais empreendidas pelos vários segmentos do poder público não trazem uma definição clara do que se entende por mudança. A consequência que se observa é a existência de muita imprecisão na utilização de termos como mudança, reforma, inovação e ajuste.

O autor considera a reforma como uma manifestação do poder público que pode ser caracterizada como uma orientação e, na maior parte das vezes, tomar a forma de lei. Ela poderá ou não se efetivar em virtude das relações de poder e das hierarquias que envolvem sua efetivação. A mudança, por sua vez, seria o resultado da interação entre a lei e a sociedade, ou seja, é aquilo que efetivamente acontece no campo social. Neste ponto, vale dizer que muitos tomam por mudança ações que, na verdade, querem tornar mais eficientes rotinas que já existem, ou seja, ajustar algo que já está em vigor. Para o historiador, isso não é mudança, pois “A finalidade da mudança é a de redefinir as condições sociais, de forma a possibilitar ao indivíduo a demonstração de atributos, habilidades ou efeitos específicos considerados como os resultados esperados dessa mudança planejada.” (POPKEWITZ, 1997, p. 26).

Podemos inferir, então, que mudança é uma ação que quer produzir alguma alteração na estrutura, precisamente porque espera um resultado diferente do que se obtém. Justamente por isso difere do ajuste, que pode ser definido como um grupo de ações em busca de uma melhora nos resultados obtidos dentro de uma estrutura que está posta. Quanto às inovações, é importante esclarecer que elas podem trazer modificação ou ajuste, dependendo de como se comportam em relação à estrutura.

A estrutura é outro ponto de grande importância, na medida em que é algo que está presente em todos os lugares e molda até mesmo o pensamento e o currículo da escola, mas que passa praticamente imperceptível. Da feita que, para se estudar a mudança é preciso fazer a ecologia da reforma, a estrutura em vigor acaba se tornado um objeto de análise.

> As estruturas são um elemento não-mencionado do ensino. A história da reforma escolar não é somente a história das cambiantes ideias das práticas organizacionais, mas também a dos valores e interesses não-reconhecidos que estão inseridos nas práticas de escolarização em curso. (POPKEWITZ, 1997, p. 28).

Contudo, mesmo sendo onipresente e invisível, há tensões dentro da estrutura, e elas precisam ser detectadas e levadas em conta. A leitura de Popkewitz relembra-nos que é um erro grave considerar a estrutura que sustenta a sociedade como algo destituído de rupturas e descontinuidades. Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar que cada mudança proposta e/ou implantada também tem tanto uma estrutura que lhe é peculiar quanto seus próprios pontos de atrito, tal como podemos notar no trecho a seguir:

> Ao invés de ver a mudança como uma entidade monolítica singular, podemos estudar os padrões dentro dos quais ocorre a reforma da escola como plural e instável. Há diferentes níveis de conduta institucional interagindo de uma forma que traz consigo, como algo inerente, o conflito as tensões e as contradições. (POPKEWITZ, 1997, p. 37).

Em síntese, o estudo da mudança deve levantar e considerar a estrutura vigente e suas tensões, como também a estrutura e os conflitos internos da própria mudança.

Nos estudos sobre reformas escolares, há que se levar em conta também as relações de poder presentes na escola. Com relação a esse ponto específico, Popkewitz retoma um dos escritos de Michel Foucault em que este autor realiza uma reflexão que vai além da máxima “conhecimento é poder”, bastante difundida, para afirmar que ter poder é ter a competência de definir “como as pessoas recebem o conhecimento e o usam para intervir nas relações sociais” (POPKEWITZ, 1997, p. 38).

Tomando por base essa reflexão, concluímos que a escola é um ponto de intersecção de vários “poderes sociais” e ela mesma também exerce poder e regulação social. A escola recebe influência de poder da sociedade e do Estado (a partir das leis e das orientações curriculares) e os repassa, em parte, aos estudantes, moldando-lhes a visão de mundo, entre outras coisas.

É claro que essa relação não é destituída de tensão. A aceitação e resistência dos professores e das próprias estruturas escolares já postas compõem o jogo de forças que definirão se a reforma se efetivará plenamente, parcialmente ou se será completamente

ignorada. Esse é o longo caminho que separa uma reforma educacional de uma mudança educacional. Nesse quadro, fica perceptível que, quando se quiser fazer de uma reforma uma mudança, mensurável academicamente por meio de pesquisas e entrevistas, é nos professores que se deve pôr foco, posto que a maior parte das reformas buscam promover mudanças, ajustes e inovações no trabalho deles.

Passaremos agora ao contexto ecológico da educação e da Secretaria de Educação do estado de São Paulo nas décadas de 1980 e 1990.

1.3 – Estado e Educação em São Paulo nas décadas de 1980 e 1990

As transformações políticas e educacionais que tiveram como palco a década de 1980 estabeleceram relação direta com a criação, em 1987, de um novo órgão ligado à SEE, que recebeu o nome de Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

O entendimento desse momento em específico exige que recuemos um pouco mais no tempo, de forma a recuperarmos os principais acontecimentos ocorridos na gestão do primeiro governador eleito pelo voto direto depois do Regime Militar – Franco Montoro –, cujo mandato teve início em 1983. Além disso, uma vez que o objeto que estamos estudando foi um projeto envolvendo recursos audiovisuais e educação que se desenvolveu na FDE principalmente entre 1988 e 1997, deparamo-nos com a necessidade de elencarmos as principais realizações da SEE nos quatro primeiros governos do estado de São Paulo escolhidos pelo voto direto – André Franco Montoro (1983–1987), Orestes Quércia (1987–1991), Antônio Fleury Filho (1991–1994) e Mário Covas (1995–1998[10]) – e refletirmos sobre elas.

Faremos esse percurso histórico com o intuito de melhor compreendermos as escolhas e caminhos percorridos na educação paulista que culminaram com a criação de uma autarquia logo no início do segundo governo democraticamente escolhido. Parece-nos crucial refletir sobre a criação e o desenvolvimento da FDE, sobretudo em sua primeira

[10] O primeiro mandato de Mário Covas como governador do estado de São Paulo ocorreu entre 1995 e 1998. Nas eleições de 1998, ele conquistou a reeleição e, com isso, o direito de permanecer no posto até 2002. Contudo, Covas faleceu no início de 2001 e seu mandato foi terminado pelo vice-governador, Geraldo Alckmin. Ainda que Mário Covas tenha governado São Paulo entre 1995 e 2001, neste capítulo nos ateremos às ações educacionais de seu primeiro mandato.

década de existência, na medida em que essa instituição realizou e continua a realizar importantes ações na educação pública do estado, tais como projetos educacionais, construções de escolas e distribuição de livros didáticos, e também edição de publicações sobre educação, produção de materiais audiovisuais e realização de treinamentos para os docentes da rede.

Antes da criação da FDE, projetos, publicações e treinamentos já ocorriam na SEE por meio da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) e também do Departamento de Recursos Humanos (DRHU). Isto posto, a pergunta que precisa ser feita é "Por que a FDE foi criada em 1987 e que papéis ela vem desempenhando ao longo de sua trajetória?"

Ao meditarmos sobre as mudanças educacionais ocorridas no período em questão, tomaremos como ponto de partida as orientações e ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), por entender que é nesse órgão que importantes diretrizes educacionais são criadas e disseminadas junto às redes públicas e particulares de ensino. É bem verdade que o estudo de programas e projetos educacionais precisa ir sempre além dos discursos orientativos que emanam de instituições reguladoras. Todavia, essa categoria de documento tem sua função e sua importância no jogo de forças que se estabelece entre o discurso prescritivo e as práticas efetivas que se desenvolvem na escola – principalmente na rede pública, que nos interessa mais de perto. Para além dessa questão, temos também o fato de a FDE atuar de forma integrada com a SEE, o que reforça a importância do estudo das ações implantadas pela última.

Tendo em vista a educação em São Paulo entre 1983 e 1998, a primeira questão que salta aos olhos é que os três primeiros governadores do estado foram eleitos pelo mesmo partido, o PMDB. Essa é uma informação importante, já que a permanência de um mesmo partido no poder ao longo de três mandatos traz em si uma série de consequências, tais como a possibilidade, ao menos no terreno das potencialidades, de continuidade de ações e projetos de uma gestão para outra. Resta ver, neste caso específico, quais foram as continuidades e rupturas que aconteceram nos doze anos (1983 – 1994) em que o PMDB esteve à frente do governo em São Paulo.

Da mesma forma, é preciso pensar no que significou e quais foram os impactos trazidos pela chegada de Mário Covas, eleito governador estadual em 1995 pelo PSDB, no que diz respeito à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e suas diretrizes.

Antes de adentramos nas mais abrangentes ações e projetos realizados, vale a pena pontuarmos, em linhas gerais, como era a estrutura da SEE no período compreendido entre 1983 e 1998, recuperando alguns dados numéricos da rede pública paulista. Tudo isso para termos uma melhor visão de sua extensão, representatividade e complexidade.

Em 1983, a SEE era composta por cerca de 230.000 funcionários, entre professores, pessoal administrativo e de apoio. A esse grupo incidia a responsabilidade pelo ensino entregue a aproximadamente 4.110.000 alunos, que se encontravam divididos em 4.800 unidades escolares de 1º e 2º graus (BONEL, 1993, p.8).

Para administrar esse extenso grupo de escolas, foi montada uma estrutura multifacetada e hierarquizada, em que existiam três coordenadorias, três departamentos, 18 Divisões Regionais de Ensino (DREs), 115 Delegacias de Ensino (DEs) e duas entidades vinculadas: a Companhia Estadual de Construção Escolar (CONESP) e a Fundação para o Livro Escolar (FLE).

A administração centralizada da SEE era desempenhada pelas três coordenadorias juntamente com os três departamentos. Quanto às coordenadorias, é importante pontuar que cabia à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) o papel de pensar e propor as diretrizes administrativas e pedagógicas que regulavam todas as ações da rede. Também era seu papel elaborar o currículo e conduzir mudanças curriculares, quando necessárias, criar instrumentos de avaliação da aprendizagem, perceber a necessidade e propor políticas de formação continuada junto ao corpo técnico e pedagógico da SEE e desenvolver estudos e pesquisas com vistas a melhorar o ensino público no estado.

Já a Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP) e a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) tinham a função de controlar e avaliar as atividades de ensino realizadas em suas regiões. Para isso, cada uma dessas entidades deveria trabalhar junto aos órgãos descentralizados responsáveis pelo atendimento às unidades escolares de suas localidades (DREs e DEs), e também supervisionar a ação efetiva deles.

Em relação aos departamentos, é oportuno dizer que o Departamento de Recursos Humanos (DRHU), como o próprio nome indica, era responsável por planejar, organizar e selecionar funcionários administrativos, técnico-pedagógicos e professores. Dentre as suas atribuições, encontramos, ainda, a movimentação, aperfeiçoamento e promoção profissional. O Departamento de Assistência ao Escolar (DAE), por sua vez, tinha a finalidade de assegurar a merenda e o atendimento médico-odontológico aos alunos da rede. Por fim, era função do Departamento de Administração da Sede da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (DAS) manter o funcionamento interno da própria SEE.

Por se tratar de uma rede educacional de grandes proporções quantitativas e que se encontrava distribuída ao longo de uma grande extensão territorial, foram criados órgãos administrativos descentralizados que, como já dissemos, receberam o nome de Divisões Regionais de Ensino (DRE) e Delegacias de Ensino (DE).

As 18 DREs existentes na estrutura da SEE estavam vinculadas às Coordenadorias de Ensino da grande São Paulo ou do Interior, dependendo de sua localização geográfica. Elas foram criadas para fazer cumprir as determinações da secretaria, ampliando, com isso, sua força e seu raio de visão. Cabia às DREs, desse modo, apoiar e também supervisionar o trabalho desempenhado pelas Delegacias de Ensino. Podemos vê-las, portanto, como órgãos intermediários, dotados de funções pedagógicas e administrativas.

Cada uma das 115 DEs instauradas estava ligada a uma determinada DRE, seguindo a mesma lógica espacial e administrativa existente entre as coordenadorias e divisões regionais. Apesar do nome, as Delegacias de Ensino tinham a finalidade de dar suporte administrativo e pedagógico às unidades escolares de sua região. É curioso pontuar que a ação das DEs extrapolava a rede pública já que a elas cabia também supervisionar as redes municipal e particular de ensino de sua localidade.

A estrutura administrativa que sinteticamente acabamos de descrever foi regulamentada pelo Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976. Quando o primeiro secretário da educação do governo Montoro, Paulo de Tarso Santos[11], foi empossado, ela encontrava-se em vigor. Podemos classificá-la, grosso modo, como uma estrutura de

[11] Paulo de Tarso Santos foi Secretário Estadual da Educação entre 1983 e 1985. Bacharel em direito, exerceu vários cargos políticos, dentre os quais destacamos o de Ministro da Educação do Governo João Goulart, em 1963.

grandes proporções, marcadamente centralizada e hierarquizada e geograficamente descentralizada. Outra característica relevante é a presença de órgãos intermediários de apoio e fiscalização, que, na prática, aumentavam a burocracia e dificultavam a comunicação entre as escolas e a SEE.

Com efeito, é importante sublinhar que a SEE mantém, em sua maior parte, essa mesma estrutura até a atualidade. As alterações que se sucederam foram consequência, principalmente, do crescimento populacional do estado (que levou à construção de novas escolas e DEs) e do movimento, quase sempre de natureza político-partidária, de extinção/criação de instâncias internas e/ou instituições vinculadas, nos diferentes governos (cuja ocorrência não trouxe mudança na macroestrutura da organização). Ao longo desta seção, frisaremos as conjunturas históricas em que tais alterações ocorreram.

Temos, então, que o esforço em melhor compreender a rede pública de educação paulista não passa apenas por constatar que ela é grande, atende muitos indivíduos e encontra-se espalhada pelo território. É preciso estar claro que ela está sempre em crescimento. Utsumi (1995) definiu da seguinte forma o conjunto de escolas públicas do estado de São Paulo, no ano de 1990:

> A rede estadual, portanto, possui dimensões gigantescas (aproximadamente 6.359 prédios escolares, onde estudam cerca de 6 milhões de alunos, que consomem anualmente 40 mil toneladas de alimentos e seu quadro de pessoal supera 350 mil pessoas), necessitando consequentemente de recursos vultosos para mantê-la; a falta desses recursos e problemas administrativos diversos, entre outros, fazem com que a rede estadual não apresente o desempenho esperado pela sociedade, ao contrário, registre altos índices de evasão e repetência, além de uma máquina burocrática inchada e praticamente emperrada. (UTSUMI, 1995, p. 17).

Os dados presentes nas pesquisas acadêmicas de Bonel (1993) e Utsumi (1995) possibilitam estabelecermos um paralelo entre o tamanho da rede em 1983 e em 1990. Quando comparamos essas informações, o primeiro item que salta aos olhos é que houve uma ampliação significativa em todos os aspectos (número de funcionários, escolas e alunos).

A partir dessa constatação, torna-se explícito que o aumento no número de atendimentos, que implica na construção de salas de aula e de escolas, foi um fenômeno sempre presente ao longo das décadas de 1980 e 1990 na educação em São Paulo. Com isso,

admitimos que, de uma forma ou de outra, todas as administrações desse período contribuíram para o crescimento físico da rede pública, mesmo que com índices variados.

Há que se levar em consideração, então, que todos os projetos pedagógicos e administrativos implantados foram ações pensadas para um grupo de escolas em constante crescimento. Nesse sentido, cabe levantar uma questão: como pensar a qualidade do ensino em uma rede de tão grande proporção e que não para de crescer quantitativamente?

Além do crescimento numérico da rede como um todo, entre 1983 e 1990 também aconteceram mudanças na composição da SEE. A quantidade de DEs saltou de 115 para 146 e ocorreram alterações legais que lhes concederam maior autonomia administrativa. O DAE mudou de nome, passando a chamar-se Departamento de Suprimento Escolar (DSE), e ficou responsável apenas pela merenda escolar. Contudo, a mudança mais significativa do período foi a criação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) em 1987, a partir da fusão de três instituições[12] que existiam anteriormente.

Dentre as inúmeras ações e programas educacionais realizados pela FDE ao longo de sua existência, destacamos o projeto Ceduc-vídeo, cuja atuação foi de vital importância para a ocorrência de dois fatos: a formação de um acervo audiovisual que recebeu o nome de Videoteca Pedagógica da FDE e a edição de quatro tipos diferentes de publicação sobre audiovisual e educação. Essa iniciativa e seus desdobramentos (que além dos há pouco mencionados contou também com a organização de cursos e seminários e com a produção de vídeos educativos) foi desenvolvida entre 1988 e 1997[13] e é o foco desta pesquisa.

Para melhor compreendermos essa ação específica, bem como o papel da Fundação como um todo, ratificamos nossa crença na importância de refletirmos sobre as mais relevantes ações que envolveram Estado e educação nas décadas de 1980 e 1990, com

---

[12] A FDE foi formada a partir de um processo de fusão que envolveu a Fundação para o Livro Escolar (FLE), a Companhia Estadual de Construção Escolar (CONESP) e o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal (CENAFOR), órgão ligado ao Ministério da Educação, que funcionava na cidade de São Paulo. No Capítulo II desta dissertação, discutiremos a natureza de cada uma das instituições e a trajetória institucional da FDE.

[13] Depois de 1997, essa coleção de vídeos que fizeram parte do Ceduc-vídeo, organizada para os professores e alunos da rede pública paulista, continuou a existir, mas deixou de ser alvo de cursos, publicações ou mesmo de receber quantidades significativas de incremento, tal como ocorreu durante o período destacado. No Capítulo III explicaremos as razões que levaram à periodização do projeto Ceduc-vídeo que aqui propomos.

especial destaque para as atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

1.3.1 – Educação no governo Montoro (1983–1987): expansão de atendimento, Ciclo Básico, Propostas Curriculares e PROFIC

Ao assumir o governo do estado de São Paulo em 1983, André Franco Montoro[14] tomou uma série de providências a partir das quais foi se tornando evidente que a descentralização e a participação social seriam os princípios fundamentais de sua gestão.

Em relação à descentralização administrativa, foram adotadas medidas que visaram à municipalização de vários serviços que até então eram organizados majoritariamente pelo estado, dentre eles a educação. Seguindo esse mesmo raciocínio, reforçou-se a necessidade de aumentar a autonomia das escolas, a partir de um discurso que afirmava que as unidades escolares deveriam buscar soluções locais e ligadas aos seus próprios contextos para enfrentar as questões administrativas e pedagógicas vivenciadas.

No que diz respeito à educação, houve uma preocupação em buscar formas de favorecer a participação de professores e da comunidade na construção da escola democrática há tanto almejada pela sociedade que vivera sob regime militar.

A aproximação com a comunidade foi estimulada a partir de diretrizes da SEE que incentivaram a formação de Associações de Pais e Mestres (APMs) e de Conselhos de Escola[15] nas unidades da rede. Nos dois casos, estavam-se abrindo canais a partir dos quais

---

[14] André Franco Montoro foi um importante político paulista, cuja atuação guarda íntima relação com o processo de redemocratização do Brasil. Bacharel em direito e licenciado em pedagogia e filosofia, Montoro teve uma carreira política longa e expressiva. Ele foi vereador da cidade de São Paulo, deputado estadual, deputado federal, senador e também ministro do Trabalho e Previdência Social. Na época da Ditadura, filiou-se ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e, com o fim do bipartidarismo, em 1979, passou a integrar o PMDB. No início da década de 1980, candidatou-se para o governo do estado de São Paulo e foi eleito com expressiva votação. Em 1984, desempenhou importante papel na campanha pelas Diretas-Já e, quatro anos depois, foi um dos fundadores do PSDB, partido pelo qual desempenhou dois mandatos como Deputado Federal.

[15] O Artigo 95 da Lei Complementar nº 444, de 1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista, discorre sobre esse tema. De acordo com esse documento, o Conselho de Escola deveria ser um órgão de caráter deliberativo, eleito anualmente, cuja presidência caberia ao Diretor da Escola. Poderia ter de 20 a 40 componentes, respeitando a seguinte proporcionalidade: 40% de docentes; 5% de especialistas em educação, excetuando-se o Diretor da Escola; 5% dos demais funcionários; 25% de pais de alunos; 25% de alunos. Dentre

as escolas públicas poderiam ser geridas de uma forma mais participativa, mediante o envolvimento de pais, alunos e professores de uma mesma localidade.

A participação dos educadores, por sua vez, foi conclamada por meio de ações que procuraram ouvir as demandas desse segmento e torná-lo mais participativo em relação à legislação educacional expedida pela SEE.

Nesse sentido, foram promovidos debates com os docentes, que se realizaram com base num diagnóstico elaborado pela SEE logo no início do novo governo. Esse relatório, denominado "Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo", ficou mais conhecido como Documento nº1 e foi publicado e distribuído entre os professores da rede justamente para suscitar reflexões e trocas de ideias.

Outra importante ação efetivada foi a criação do Fórum de Educação do Estado de São Paulo, logo em 1983. Instituído mediante um decreto do governador, seu objetivo era criar uma forma mais democrática de elaborar leis e diretrizes educacionais, e também promover discussões acerca do modo de funcionamento do sistema educacional paulista. Nesses encontros, houve a participação de órgãos da SEE, professores da rede e grupos sociais interessados em educação. Eles suscitaram muitas polêmicas e possibilitaram que se tornasse explícita a existência de vários projetos diferentes para educação em São Paulo. Segundo Bonel (1993), apenas as três primeiras sessões do fórum, todas ocorridas em 1983, foram importantes.

Ainda quanto a esse ponto, é importante frisar a promulgação, em 1985, do Estatuto do Magistério Paulista, que foi implantado para organizar e regulamentar o magistério público de 1º e 2º graus cuja responsabilidade incidia sobre a SEE.

Em relação a esse importante documento, faz-se necessário dizer que sua elaboração contou com a participação ativa de entidades representantes dos professores em âmbito estadual e que ele trouxe melhorias ao trabalho docente. Em linhas gerais, o estatuto

---

suas funções, vale ressaltar a de definir as diretrizes e as metas da unidade escolar, buscar alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica, criar e regulamentar instituições auxiliares à escola, definir prioridades para aplicação de recursos da unidade e das instituições auxiliares e também elaborar o calendário e o regimento escolar.

proporcionou a redução da jornada de trabalho (diminuindo a quantidade de horas-aula e aumentando as horas atividade), estimulou o estudo (já que regulamentou o oferecimento de pagamento de melhores salários para aqueles que tivessem licenciatura plena, mestrado e doutorado), possibilitou o afastamento para a pós-graduação e instituiu uma nova forma de contar o tempo de trabalho docente, que se reverteu em melhoria salarial (UTSUMI, 1995).

Face ao exposto, é possível afirmar que:

> No plano puramente institucional, um dos marcos a serem apanhados é o da vitória do PMDB em alguns Estados nas eleições de 1982. No caso de São Paulo, o governo Montoro, iniciado em 1983, vai possibilitar, mediante algumas ações da Secretaria da Educação, um certo espaço político e mecanismos de discussão da situação da escola pública. (CORDEIRO, 2000, p. 25).

Legado do Regime Militar, o sistema educacional paulista do início da década de 1980 era bastante deficitário: faltavam salas de aula, os índices de repetência e de evasão eram alarmantes e sobravam escolas superlotadas, com quatro turnos de funcionamento ou mais. A quantidade excessiva de períodos de aula de algumas escolas fazia com que elas oferecessem cerca de 4 horas de aula diariamente, quantidade amplamente criticada pelos educadores, que a consideravam excessivamente baixa.

É importante dizer que esses foram considerados os itens críticos a serem vencidos pela gestão que iniciava. Na prática, isso significou que todos eles foram alvo de políticas públicas implantadas pela SEE. À medida que se apropriara da situação, tornou-se evidente para a própria secretaria que o desafio de melhorar a educação em São Paulo não era apenas de ordem física, mas também de cunho pedagógico.

Cumprindo uma de suas promessas de campanha, Montoro passou praticamente todo o seu governo construindo salas de aula e, para tornar mais eficiente essa importante medida, promoveu uma reestruturação na CONESP, órgão responsável pela expansão da rede física de escolas.

Entretanto, mesmo que muito tenha sido feito, o problema das escolas congestionadas perdurou para além do governo Montoro, tal como afirma Utsumi (1995):

> No período de 1983 a 1986, construiu-se um grande número de salas de aula no Estado de São Paulo, contudo o número de escolas congestionadas, que funcionam em 4 ou mais turnos, praticamente não mudou (11%), possivelmente pela falta de racionalidade no planejamento dos locais onde seriam feitas as construções. (UTSUMI, 1995, p. 3).

Como já pontuamos, a análise diagnóstica e o debate educacional instaurados pela SEE no início da gestão Montoro constataram que era imprescindível ampliar o atendimento e aumentar o tempo de permanência dos estudantes na escola. Além disso, a conjuntura histórica e as discussões educacionais da época fizeram com que se chegasse à conclusão de que a construção de uma escola renovada passaria necessariamente pela realização de mudanças no currículo e na metodologia de ensino. Justamente por isso, além de criar instâncias de debate e participação social e construir escolas, o governo Montoro tomou atitudes que promoveram mudanças na estrutura de ensino oferecida pela rede.

No tocante às transformações pedagógicas realizadas nesse governo, vale dizer que:

> Uma das medidas importantes do governo Montoro nesse sentido foi a criação do chamado Ciclo Básico, com o objetivo de ampliar a permanência das crianças que iniciavam o 1º grau, haja vista os altíssimos índices de reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série. Outra medida importante foi a decisão de retornar com o ensino de História e Geografia na 5ª e 6ª séries do 1º grau, em 1984. Por fim, outra decisão significativa foi a proposta de uma completa reorganização curricular, apresentada em 1986, já no último ano do governo. (CORDEIRO, 2000, p. 25).

As três medidas mencionadas por Cordeiro (2000) – Ciclo Básico, reintrodução das disciplinas de História e Geografia e reorganização curricular – foram ações que, ao serem implantadas, pretendiam ser o início de uma profunda reestruturação pedagógica do ensino de 1º grau em São Paulo. Por meio dessas iniciativas, desejava-se alterar o currículo, a carga horária discente e docente e, sobretudo, melhorar as condições de ensino e aprendizagem existentes naquele contexto histórico.

Implantado em 1984, o Ciclo Básico foi um projeto formulado pela SEE, cujo objetivo era combater o imenso grau de reprovação e evasão que existia entre a 1º e 2º séries do 1º grau. Dentre as várias mudanças previstas em seu escopo, destacamos o aumento da carga horária diária das crianças na escola – de 4 para 6 horas –, a destinação de mais tempo para a alfabetização – dois anos – e a melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas

séries iniciais, a ser conquistada a partir de alterações nas condições de trabalho dos professores alfabetizadores.

Vale destacar que o último item apontado deveria acontecer como consequência da diminuição do tempo em sala de aula em favor do aumento de horas-atividade disponíveis para a preparação de aulas, correção de atividades e avaliações e acompanhamento geral dos alunos.

De forma sintética, é correto dizer que "O Ciclo Básico tinha por objetivo reverter o fracasso escolar, introduzindo uma discussão mais profunda sobre alfabetização e proporcionando, ao mesmo tempo, a reorganização gradativa do ensino fundamental." (BONEL, 1993, p. 63). Podemos defini-lo, portanto, como uma mudança pedagógica, cuja implantação trouxe alterações administrativas e financeiras na escola, já que a evasão e, sobretudo, a repetência custavam caro aos cofres públicos.

Uma vez que foi pensado para abranger a totalidade da rede pública, a implantação do Ciclo Básico mobilizou toda a SEE. As entidades intermediárias – DREs e DEs – receberam treinamentos específicos de forma a coordenar a implantação projeto nas UEs, supervisionando-o posteriormente.

Preocupada com a plena efetivação daquela que, naquele contexto, era a principal medida de governo, a SEE criou um programa de formação destinado aos professores do Ciclo Básico. Essa iniciativa foi denominada Projeto Ipê[16] e lançou mão de recursos audiovisuais para formar os docentes à distância. Ainda quanto aos professores, devemos frisar que, ao alterar as características da carga horária docente e oferecer cursos de formação específica, buscava-se também obter melhorias nos métodos pedagógicos ligados à alfabetização.

A partir do Ciclo Básico, esperava-se alterar substancialmente o quadro de evasão, repetência e baixa qualidade do ensino nas séries iniciais. Eliminar a reprovação entre a 1ª e a 2ª séries, oferecer mais tempo para que a alfabetização ocorresse e propor uma pedagogia

[16] Recebeu o nome de Projeto Ipê uma iniciativa de formação continuada de professores por meio de educação a distância, realizada entre 1984 e 1992. O projeto foi realizado a partir de uma parceria entre CENP e a Fundação Padre Anchieta. Seu foco foi o aprimoramento e a atualização de professores de 1º e 2º graus. Para mais detalhes, ver Gait (1988).

em que a avaliação desempenhasse um papel diferenciado daquela do modelo seriado foram medidas de impacto, que procuraram acabar com a cultura da reprova e da avaliação somativa, tão arraigadas entre os educadores paulistas da época.

As mudanças proporcionadas pelo Ciclo Básico (1984) e as questões levantadas quando da elaboração do Estatuto do Magistério (1985), assim como o próprio estatuto, são documentos que, hoje, devem ser lidos como fontes históricas, posto que registram as condições de trabalho dos professores da rede pública de São Paulo no período de transição e também as reivindicações realizadas pela categoria, que resultaram em ganhos efetivos e/ou temporários nas condições de trabalho. As interfaces entre esses dois fatos históricos são nítidas e devem ser levadas em consideração.

Também em 1984, aconteceram reuniões entre as equipes pedagógicas da CENP e representantes de Delegacias de Ensino de todo o estado. As discussões realizadas nesses encontros giraram em torno de uma latente necessidade de alterar o currículo escolar da rede em voga naquele contexto. As propostas curriculares para o ensino de 1º grau apresentadas em 1986 constituíram-se a partir do resultado das reuniões de planejamento e elaboração que começaram em 1984 e foram realizadas ao longo dos dois anos seguintes.

> Em 1986, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), então dirigida por João Cardoso Palma Filho, trouxe à discussão um amplo projeto de reorganização curricular que já vinha sendo debatido há algum tempo no âmbito interno da própria CENP. Esse projeto envolvia profundas modificações na estrutura do curso de 1º Grau, propondo a substituição da seriação tradicional por três ciclos: o primeiro de 2 anos e os outros dois de 3 anos cada. Além disso, era indicada a necessidade de uma reformulação radical nos conteúdos e nos métodos de ensino de todas as disciplinas do 1º Grau. (CORDEIRO, 2000, p. 157).

Tal como podemos perceber, o estabelecimento do Ciclo Básico em 1984 foi um acontecimento que gerou reflexões a partir das quais se idealizou uma reorganização das oito séries do 1º grau, sob novos parâmetros. Propôs-se, então, uma divisão em três ciclos: o primeiro seria o próprio Ciclo Básico, que envolvia 1ª e 2ª séries; o segundo, chamado de Ciclo Intermediário, seria formado pela 3ª, 4ª e 5ª séries e o terceiro e último, chamado de Ciclo Final, deveria ser composto pela 6ª, 7ª e 8ª séries.

Em geral, as propostas curriculares para o 1º grau realizadas pela CENP não só mencionaram essa divisão em ciclos, como pautaram suas orientações, conteúdos e enfoques a partir da nova premissa. Torna-se perceptível, então, que o Ciclo Básico (1984) e as Propostas Curriculares (1986) foram duas importantíssimas ações do governo Montoro que tiveram interface. No limite, a opção pelo ciclo em vez da seriação tradicional, iniciada pelo projeto Ciclo Básico, pode ser vista como o ponto de partida para a mudança curricular almejada na década de 1980, em São Paulo.

Um exemplo significativo que elucida o que acabamos de afirmar é a *Proposta curricular para o ensino de História*, apresentada em 1986, que foi elaborada pela equipe técnica de Estudos Sociais – História da CENP e contou com a assessoria de professores de História da USP, PUC-SP e UNESP. Esse documento trouxe indicações de como a disciplina deveria ser abordada ao longo do primeiro grau, no contexto de seu retorno como componente curricular autônomo.

De forma breve, a proposta curricular de História foi feita com base no modelo de ciclos, apontando um enfoque temático[17] para cada uma das etapas. O grande assunto que envolvia os três ciclos era "trabalho", que deveria ser abordado de forma interdisciplinar, utilizando como ponto de partida o cotidiano do aluno e a reflexão sobre as tensões do momento presente. Além disso, esse documento rompia com as bases a partir das quais a disciplina era ensinada anteriormente e criticava-as abertamente, convidando professores, público escolar e sociedade a ver e rever o passado, foco dessa área do conhecimento, sob novos enfoques. Ao ser publicada, a proposta curricular de História suscitou grande polêmica em meio a educadores e sociedade, chegando até a mobilizar a opinião pública do período.

Mesmo não sendo o foco desta pesquisa, é importante dizer que a estrutura pensada para o ensino de História que se encontra presente na proposta curricular de 1986 diz muito sobre as mudanças pelas quais a educação passou no decorrer da década de 1980.

---

[17] O tema sugerido para ser abordado no Ciclo Básico foi "Diferentes formas de vida – diferentes formas de trabalhar". No Ciclo Intermediário, a questão do trabalho continuou a ser abordada partindo de três eixos: "O lugar em que vivemos – formas de vida e trabalho", "O lugar em que vivemos sempre foi assim?" e "Existem outras formas de viver e trabalhar?". Para as três últimas séries do primeiro grau, que perfaziam o Ciclo Final, o tema indicado foi o estudo do trabalho no Brasil e na América e das questões que envolviam terra e propriedade, cidade e fábrica (CORDEIRO, 2000).

Isso porque, em maior ou menor grau, todas as disciplinas passaram por um movimento semelhante, neste mesmo contexto histórico.

A instabilidade típica dos momentos de mudança, no quais nada é certo e tudo é possível, manteve-se firme ao longo de toda a década de 1980. A grande controvérsia que a proposta curricular de História suscitou junto a professores e sociedade teve como consequência a dissolução da equipe que elaborou o documento no primeiro semestre de 1988 e o abandono da proposta[18]. Este também é um dado assintomático que reforça a ideia de que a educação foi um assunto amplamente debatido no contexto da redemocratização brasileira.

No final da gestão de Franco Montoro, a SEE lançou um novo projeto denominado Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Instituída em 1986, essa iniciativa tinha por objetivo oferecer atendimento diferenciado e integral para crianças, desde o início da vida até os 14 anos, prevendo também o atendimento de menores abandonados.

Entre as metas do PROFIC ressaltamos a ampliação da faixa etária atendida pela pré-escola, o acréscimo do número de vagas disponíveis nesse mesmo segmento e o aumento do tempo em que os alunos permaneceriam nas unidades escolares. Vale destacar, ainda, a existência de um tópico relacionado ao estímulo ao aleitamento materno.

A rigor, é importante dizer que o PROFIC foi gerado para ser um programa de grandes proporções. Percebemos isso quando deparamos com sua estrutura interna, organizada a partir de subprojetos[19] que se diferenciavam principalmente por atenderem diferentes faixas etárias.

Devemos sublinhar, no entanto, que embora o atendimento a alunos de 1º grau fizesse parte do escopo inicial do PROFIC, suas ações efetivas centraram-se no atendimento

---

[18] Em 1992, a CENP apresentou uma nova proposta curricular para o ensino de História no 1º grau. Elaborada por professores de universidades públicas paulistas, ela trouxe indicações de temas a serem desenvolvidos em cada série desse segmento, pois, nesse novo contexto, o governo do Estado já havia abandonado a ideia de dividir o primeiro grau em ciclos. Para mais detalhes, ver Cordeiro (2000).

[19] Para a operacionalização do PROFIC, foram propostos os seguintes subprojetos: Projeto de Formação Integral à Criança (para crianças de até dois anos); Projeto de Formação Integral do Pré-Escolar (para indivíduos dos dois aos seis anos); Projeto de Formação Integral do Escolar (para crianças dos sete aos 14 anos) e Projeto de Atendimento ao Menor Abandonado. Durante sua vigência (de 1986 a 1993), apenas os dois primeiros subprojetos foram implantados. (UTSUMI, 1995, p. 19).

de crianças de até seis anos de idade, ou seja, o público pré-escolar. Essa diferença entre a abrangência proposta pelo programa e seu alcance real é algo digno de nota e reflexão.

O PROFIC foi uma iniciativa da SEE que, para ser implantada, contou com a parceria de outras secretarias estaduais. Para implantar esse projeto, foram organizados convênios com prefeituras e entidades assistenciais do terceiro setor. Repasses de verbas para unidades da rede estadual também foram realizados para viabilizar a iniciativa. (UTSUMI, 1995).

Segundo Bonel (1993), a implantação do PROFIC tem uma dimensão marcadamente política e deve ser entendida na conjuntura da última troca de secretário da educação ocorrida no governo Montoro, em que a pasta saiu das mãos do economista Paulo Renato de Souza e passou a ser de responsabilidade do médico José Aristodemo Pinotti. O programa teria chegado praticamente pronto à SEE com o novo secretário, que teria focado sua ação para a efetivação do seu projeto de impacto, em detrimento de outras iniciativas em vigor, como era o caso do Ciclo Básico. Em relação ao contexto de implantação do programa, convém ressaltar que

> [...] o projeto [PROFIC] foi criticado por adotar uma concepção distinta da que estava em vigor, pois enfatizava a guarda da criança, considerando-se mais a questão da saúde e alimentação do que as práticas pedagógicas propriamente ditas, e por abandonar um projeto como o Ciclo Básico, que apresentava resultados positivos. O PROFIC, entretanto, não teve força suficiente para desativar o Ciclo Básico, que se manteve funcionando paralelamente. (BONEL, 1993, p. 71).

Quando deparamos com a literatura produzida pela SEE sobre o PROFIC e o Ciclo Básico, torna-se nítido que os dois programas realmente partiam de pressupostos diferentes. O Ciclo Básico era nitidamente uma iniciativa de cunho pedagógico, voltada para melhorar as condições do processo de alfabetização nas séries iniciais da rede pública. Já o PROFIC foi uma medida que enfocava principalmente o bem estar físico e psicológico da criança, concebendo a escola como uma continuação da residência do estudante.

Hoje, ao refletirmos sobre os dois programas, fica claro que não se tratava, ao menos no plano das ideias, de projetos conflitantes. Pelo contrário, à medida que cada projeto pretendia dar conta de uma determinada dimensão do aluno, ambos poderiam existir ao mesmo tempo. Entretanto, o que ocorreu de fato foi a interferência de interesses políticos

na definição de qual iniciativa seria posta em primeiro plano, quando e por quê. Nesse jogo político de implantação de um novo programa e enfraquecimento de um projeto em vigor (implantado por outro secretário) quem saiu perdendo foram os alunos, os professores e a sociedade, já que nem o PROFIC nem o Ciclo Básico atingiram a plenitude de suas propostas.

> O Profic existiu de 1986 a 1993. Nesse período, passaram pela Secretaria de Educação sete Secretários, cada qual portador de um projeto específico de política educacional para o estado de São Paulo. O Profic sobreviveu modificando-se e tendo algumas de suas atividades mimetizadas pela estrutura da Secretaria. Como não poderia deixar de ser, mudaram os atores e transfiguraram-se a forma, o conteúdo e o sentido de suas ações. Seus resultados, muito diferentes daqueles imaginados na proposição inicial, refletem a complexidade natural do processo de implementação de uma política pública [...] (DI GIOVANNI; SOUZA, 1999).

No decorrer do governo de Franco Montoro, a Secretaria Estadual de Educação apresentou propostas e efetivou ações em praticamente todos os segmentos educacionais. Houve ampliação de vagas desde a pré-escola até o supletivo, construção de salas de aula e prédios escolares e aumento da carga horária diária dos estudantes. Houve, ainda, iniciativas que visavam aumentar a participação da sociedade na escola e dos educadores na elaboração das leis educacionais, e também ações que procuravam viabilizar a descentralização da administração e o fortalecimento dos municípios.

Além disso, foram implantados dois programas de grande porte – Ciclo Básico (1984) e PROFIC (1986) –, houve a regulamentação do Estatuto do Magistério Paulista (1985) e foram elaboradas as Propostas Curriculares de 1986, cujo objetivo era realizar uma ampla reestruturação do currículo oferecido pela rede pública paulista.

Face ao exposto, torna-se inquestionável que essa foi uma gestão importante para a educação pública em São Paulo, no contexto da transição da ditadura para a democracia. Contudo, reconstituir as mais importantes medidas tomadas pela SEE na gestão de Montoro é um exercício que permite que cheguemos a algumas conclusões.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que dentre todos os segmentos educacionais, foi no ensino de 1º grau que ocorreram as alterações mais significativas da gestão Montoro. Outra característica marcante é o estímulo à participação política da sociedade, a partir de um discurso fundamentado na necessidade de autonomia nas instituições (escolas, municípios etc.).

Dentre as inúmeras ações realizadas, aquelas de maior impacto no cotidiano escolar foram o Ciclo Básico e as Propostas Curriculares. Isso porque, diferentemente do PROFIC, que dependia da adesão das escolas e cujo atendimento variou quantitativamente durante o tempo em que ficou vigente, essas duas medidas pretendiam abranger toda a rede pública. Grosso modo, a diferença essencial entre essas duas medidas é que a primeira causou impacto na própria gestão Montoro, enquanto a última traria dividendos para a gestão seguinte.

Por outro lado, essa foi uma gestão que contou com três secretários da educação[20], cujos perfis trouxeram impactos nas políticas educacionais efetivadas.

A distância entre o discurso democrático e a prática impositiva fica nítida quando levamos em consideração que o projeto Ciclo Básico foi praticamente imposto aos professores.

De toda forma, o governo Montoro procurou lançar as bases da mudança educacional tida por ele com necessária à rede pública de ensino em São Paulo. Provavelmente este motivo tenha conseguido fazer politicamente seu sucessor.

1.3.2 – Educação no governo Quércia (1987–1991): Propostas Curriculares, FDE, Oficinas Pedagógicas, CEFAMs e Jornada Única para o Ciclo Básico

No contexto da redemocratização, o segundo governador democraticamente eleito no estado de São Paulo foi o empresário Orestes Quércia[21]. Com essa vitória, o PMDB conquistou seu segundo mandato justamente com o político que ocupara a posição de vice-governador na gestão anterior.

---

[20] Foram secretários estaduais da educação do governo Montoro: Paulo de Tarso Santos (março de 1983 até maio de 1984), Paulo Renato de Souza (maio de 1984 até abril de 1986) e José Aristodemo Pinotti (abril de 1986 até março de 1987).

[21] Orestes Quércia é um importante político nascido no interior de São Paulo, que figura na atualidade como uma das maiores lideranças do PMDB. Começou sua carreira política em Campinas e foi vereador, deputado estadual, senador, vice-governador e governador de São Paulo. Durante a ditadura militar militou no MDB, sendo depois um dos fundadores do PMDB.

Mesmo no âmbito de uma mesma legenda política, a chegada do novo governador trouxe mudanças e reorganizações em muitas secretarias estaduais, como é praxe na política brasileira. No caso da pasta da educação, houve a saída de José Aristodemo Pinotti[22] e a entrada de Chopin Tavares de Lima[23], que adotou uma posição pública de continuidade em relação à gestão anterior, tal como o trecho a seguir, retirado de seu discurso de posse, evidencia:

> Quero sublinhar aqui o trabalho do Professor Paulo de Tarso Santos, o empenho do Professor Paulo Renato e a criatividade e arrojo do Professor Doutor José Aristodemo Pinotti, companheiros, amigos e educadores a quem tenho a honra de suceder. Mas, sobretudo, devemos reconhecimento ao trabalho incansável e abnegado dos professores e funcionários que tornaram possível [sic] os avanços e progressos verificados nos últimos quatro anos. (LIMA, 1987b, p. 12).

Seguindo essa linha, os princípios norteadores do governo Montoro – democratização do sistema escolar, ampliação do acesso à escola, aumento da permanência do aluno e formação e atualização do magistério – foram reforçados pelo novo secretário da educação, que afirmou que trabalharia em prol da efetivação e ampliação das políticas públicas já implantadas na pasta, reformulando-as caso fosse necessário.

A municipalização do ensino, estimulada desde a gestão Montoro, continuou sendo incentivada por meio de convênios e parcerias. Da mesma forma, o PROFIC teve continuidade. Contudo, seu projeto recebeu algumas alterações, que levaram a variações nos níveis de atendimento.

Sobre a conjuntura inicial dessa nova gestão, o historiador Jaime Cordeiro traz um dado importante: “No final de julho de 1987, já no início do Governo Quércia, houve três dias de discussão com todos os professores da rede a respeito dos currículos sugeridos para todas as disciplinas do 1º grau.” (CORDEIRO, 2000, p. 185).

---

[22] José Aristodemo Pinotti é médico e político paulista. Foi reitor da UNICAMP e ocupou várias secretarias estaduais e municipais, tanto na área de educação como na de saúde. Ocupou o cargo de secretário estadual da educação no governo Montoro entre abril de 1986 e março de 1987 e assumiu a pasta da saúde durante a gestão Quércia, entre 1987 e 1991. Militou durante um bom tempo no PMDB e atualmente é filiado ao DEM.

[23] Chopin Tavares de Lima foi um político paulista que atuou como deputado estadual em dois mandatos e que ocupou cargos nos governos Jânio Quadros, Carvalho Pinto, Franco Montoro e Orestes Quércia. Quando deputado, foi autor da lei que criou a Fundação para o Remédio Popular (FURP), datada de 1968. Bacharel em direito, filiou-se primeiro ao PDC, depois ao MDB e, por último, ao PMDB, onde desempenhou papel de destaque na campanha de Montoro ao governo do estado e nas Diretas-Já.

Essa informação é de grande valor, pois revela mais uma interface entre a primeira e a segunda gestão que o PMDB realizou em São Paulo. A partir dela, fica claro que as Propostas Curriculares de 1986, produzidas na gestão Montoro, tiveram continuidade e foram discutidas entre os professores logo no início do governo Quércia.

Neste ponto, é oportuno dizer que, após serem debatidas, as propostas foram impressas e distribuídas na rede entre 1988 e 1989. Isso significa que, com exceção de História, todas as disciplinas receberam novas diretrizes curriculares para o 1º grau já no início da gestão Quércia.

Durante todo o processo de elaboração, discussão, consolidação e distribuição das Propostas Curriculares, que começou em 1984 e terminou em 1989, a SEE procurou estratégias que possibilitassem uma construção mais democrática e participativa desses documentos orientativos. Todas as ações tomadas no sentido de viabilizar a participação dos professores refletem diretamente o contexto social da redemocratização brasileira, protagonizada pelos governos estaduais. Isso significa que, de alguma forma, essas diretrizes pedagógicas curriculares contaram com a colaboração de mais sujeitos do que de costume[24].

Além do término da reestruturação curricular, outra ação educacional bastante significativa do Governo Quércia guarda relação direta com a gestão anterior: o programa Jornada Única de Trabalho Docente e Discente para o Ciclo Básico.

Como o próprio nome indica, essa nova iniciativa da SEE estava vinculada ao projeto Ciclo Básico, instituído em 1984 pelo governo Montoro. O projeto Jornada Única, como ficou mais conhecido na época, foi uma ação pensada para ampliar as dimensões e aumentar a

[24] No decorrer do ano de 2008, a Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo implantou uma nova proposta curricular em sua rede de escolas. Sob a gestão de José Serra (PSDB), essas diretrizes chegaram prontas e acabadas para os docentes, juntamente com materiais destinados aos professores e aos alunos, bimestre a bimestre. O novo currículo foi praticamente imposto, já que praticamente não foram estabelecidos canais de comunicação, entre os professores e a SEE, que possibilitassem qualquer tipo de discussão sobre as novas diretrizes curriculares antes de sua implantação. As novas propostas curriculares de São Paulo fazem parte do programa "São Paulo faz escola", disponível no website www.saopaulofazescola.sp.gov.br, que integra currículo, avaliação e expectativas de aprendizagem. Sua eficácia, dentro dos parâmetros estabelecidos por seus proponentes, foi medida pela primeira vez pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2008, elaborado pela mesma equipe que fez tanto a nova proposta quanto os materiais didáticos a ela vinculados. Este processo está em pleno curso e faz do ano de 2008 um momento muito singular da História da educação no estado de São Paulo, cujas consequências deverão ser avaliadas em pesquisas futuras.

eficácia do Ciclo Básico. Com ele, a SEE procurava cumprir sua promessa de manter as iniciativas já implantadas, buscando alternativas para melhorá-las.

> Em 1988, o Ciclo Básico sofre uma alteração importante: é implementada a Jornada Única de Trabalho Docente e Discente para o Ciclo Básico, resultado de uma série de avaliações sobre as dificuldades para a sua efetiva implementação. [...] A pequena permanência de alunos e professores na escola impedia a elaboração de um trabalho docente coletivo e a ampliação das oportunidades de ensino-aprendizagem. (BONEL, 1993, P. 72).

Desse modo, podemos afirmar que a Jornada Única foi uma reestruturação do programa Ciclo Básico, realizada a partir de resultados aferidos pela SEE. Sobre essa remodelação, vale dizer que ela ocorreu quatro anos depois da implantação do programa original e foi empreendida em outra gestão, ainda que de um mesmo partido político (PMDB).

Tal como mostra a citação de Bonel (1993), mais uma vez a questão do tempo, ou seja, da carga horária de alunos e professores, foi alvo de ações por parte do governo. Isso significa que, se o Ciclo Básico já havia aumentado a carga horária e/ou modificado o tempo destinado a cada atividade pedagógica, também a Jornada Única trouxe mudanças nesse quesito. No entender da SEE, era preciso aumentar a quantidade e, principalmente, a qualidade do tempo de alunos e professores na escola, para, assim, melhorar a educação.

Em relação aos alunos, a Jornada Única estabeleceu uma carga horária semanal de 30 horas de aula (seis horas-aula por dia), sendo 26 delas destinadas a trabalhos pedagógicos com um único professor alfabetizador e o restante – quatro horas – destinado a atividades de Educação Física e Educação Artística.

Outra mudança interessante foi quanto à alimentação das crianças na escola. Para promover o pleno desenvolvimento cognitivo ao longo da carga horária estabelecida, os alunos passariam a receber três merendas por dia.

Já para os professores, a mesma iniciativa previa uma carga de 40 horas-aula por semana, das quais 26 seriam de trabalho dedicado exclusivamente a uma única classe de alunos. Seis horas semanais deveriam ser gastas nas chamadas HTPs (horário reservado para trabalhos pedagógicos desenvolvidos coletivamente, na unidade escolar) e as oito horas

restantes, chamadas horas-atividade, poderiam ser cumpridas em qualquer lugar, por se entender que seriam gastas na preparação das aulas e correção de atividades.

Para acompanhar e qualificar os trabalhos pedagógicos *in loco*, definiu-se, a partir do projeto Jornada Única, que cada unidade escolar poderia nomear um professor de destaque para ocupar o cargo de Professor Coordenador do Ciclo Básico, oferecendo, assim, um suporte mais próximo aos professores alfabetizadores. Essa também é uma evolução interessante do projeto Jornada Única em relação ao Ciclo Básico.

Face ao exposto, é inegável que a Jornada Única pretendia tornar mais adequadas as condições pedagógicas e de permanência na escola. Com esse programa, a estrutura oferecida aos alunos – mais alimentação, mais tempo com um único professor e formação diversificada (por meio do acréscimo de Educação Artística e Educação Física) – e aos professores – dedicação a uma única classe, lotação em apenas uma escola, menos tempo em sala de aula em favor de uma maior quantidade de horas de atividades pedagógicas coletivas e individuais – alcançou características próximas das consideradas ideais, se levarmos em consideração as reivindicações mais comuns dos professores da época.

É crucial dizer que as mudanças efetivadas pela Jornada Única foram abrangentes e envolveram todos os atores em jogo (professores e alunos), alterando ainda mais o cotidiano escolar das séries inicias do Ensino Fundamental. Por meio do novo programa, que, na realidade, era uma reestruturação do antigo, acreditava-se que as arestas do Ciclo Básico estavam sendo finalmente aparadas, o que levaria, pelo menos em tese, à diminuição expressiva da repetência e da evasão e, consequentemente, à tão almejada qualidade na escola pública.

Contudo, é preciso considerar os limites práticos que a Jornada Única apresentou, para que possamos refletir sobre essa política pública e seus desdobramentos.

O estabelecimento efetivo da Jornada Única implicava em uma série de mudanças na organização e administração das escolas. Na prática, muitas delas tiveram problemas para oferecer as três merendas diárias e também sofreram com a falta de espaços físicos apropriados para todas as atividades didáticas previstas. Devemos assinalar também que houve dificuldade em encontrar professores dispostos a serem coordenadores do Ciclo

Básico, por razões salariais e também pelo excesso de atribuições. Outro entrave foi organizar a integração dos professores de Educação Artística e Educação Física à grade do Ciclo Básico. Em muitos casos, a mudança curricular vinda por decreto da SEE não foi efetivada por falta de estrutura e organização.

Todas essas questões fizeram com que o programa fosse implantado parcialmente em várias unidades escolares, embora, em 1991, a estatística oficial da SEE afirmasse que 91% das UEs estavam em Jornada Única. (BONEL, 1993, p. 75).

Neste ponto, é importante explicitar que a inconfiabilidade em relação aos dados oficiais da SEE é um problema para pesquisas acadêmicas, pois, em grande parte das vezes, a secretaria apóia suas quantificações em informações fornecidas pelas escolas, que nem sempre são verdadeiras. Em vez de levantar as informações a partir das equipes de supervisão das DEs, checando a veracidade dos dados, costuma-se solicitar que os diretores das escolas preencham formulários, nos quais se podem registrar toda sorte de inverdades, pelos mais variados motivos. Essa realidade, aliada ao uso político das informações apresentadas à população, faz que sempre desconfiemos desse tipo de informação, mesmo que, em muitos casos, ela seja a única informação que tenha resistido ao tempo.

Agora que já comentamos importantes ações continuadas pela gestão Quércia em relação à educação pública, é importante pontuarmos iniciativas relevantes criadas nesse governo.

Durante a administração de Orestes Quércia, houve a preocupação em informatizar a SEE a fim de agilizar e desburocratizar seus processos administrativos. Ganhar rapidez no gerenciamento de um sistema educacional do tamanho da rede paulista era uma preocupação do governo, justamente porque coincidia com o início da popularização dos computadores pessoais.

Em 1987, foram criados a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o Programa Oficinas Pedagógicas. No ano seguinte, houve a instituição, em vários pontos do estado, dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). Uma vez que a FDE será tratada com riqueza de detalhes no Capítulo II desta dissertação, nosso foco será, por ora, as duas outras ações da SEE que acabamos de citar.

Com o objetivo de tornar-se mais próxima e de melhorar a formação continuada disponível aos seus professores, a SEE fundou, em 1988, um novo projeto, que recebeu o nome de Programa Oficinas Pedagógicas. Por meio dessa iniciativa, criaram-se espaços de capacitação e discussão, cujo funcionamento deveria ocorrer nas Delegacias de Ensino espalhadas em todo o estado de São Paulo.

Com essa ação, a SEE do governo Quércia estava cumprindo uma de suas próprias diretrizes fundamentais, explicitadas pelo então secretário Chopin Tavares de Lima, no documento "Diretrizes e ações da secretaria da educação", da seguinte forma:

> Implantação, a nível regional, de núcleos de capacitação docente e de produção pedagógica através dos quais seja possível desenvolver programas que atendam às prioridades de cada região e que respeitem a identidade cultural da população abrangida. (LIMA, 1987b, p. 21).

Faz-se imprescindível deixar claro que a criação das Oficinas Pedagógicas foi uma medida que ampliou a importância e a área de atuação das Delegacias de Ensino, justamente ao trazer para elas a função de propiciar a formação pedagógica de maneira descentralizada, o que é importante em uma rede do tamanho da de São Paulo.

Abrigar material pedagógico para capacitação docente, organizar cursos e debates e manter uma equipe de professores-monitores responsáveis pelos diferentes componentes curriculares foi algo que trouxe um novo tom a uma entidade que até então tinha uma função mais ligada à supervisão, tanto do ponto de vista administrativo, quanto do pedagógico.

> Em 1987, as antigas "monitorias" deixaram de existir, abrindo espaço para o surgimento das **Oficinas Pedagógicas** nas Delegacias de Ensino existentes no Estado de São Paulo. As Oficinas Pedagógicas tornam-se, nesse momento, o elo entre a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e as unidades escolares. Nesse sentido a CENP, por meio de um documento, justificava a necessidade de se diminuir a distância entre os órgãos centrais e as escolas. É por meio desses espaços pedagógicos que se inicia o processo de "capacitação" e aprimoramento dos professores da rede estadual de ensino. Sendo assim, as oficinas pedagógicas representaram naquele momento um espaço onde os professores iriam buscar subsídios e materiais didático-pedagógicos para melhoria de seu ofício em sala de aula. (MELO JÚNIOR, 2006, p. 14, grifo nosso).

Segundo Lima (2008), a idealização das Oficinas Pedagógicas partiu da própria CENP. Na prática, a criação delas pode ser vista com uma medida que estendeu os tentáculos da CENP em nível regional.

Em relação à conjuntura histórica inicial desse projeto, devemos ressaltar que

> As então Delegacias de Ensino de todo o estado foram, aos poucos, instalando as Oficinas Pedagógicas, por meio das quais promoviam reuniões de orientação técnica, seminários e oficinas de trabalho com professores, diretores, assistentes de direção, coordenados pela equipe de supervisão (supervisores e monitores). Nessa época, até meados de 1989, havia reuniões para estudo das novas "propostas curriculares" para o ensino fundamental e médio coordenados pela CENP, que foram sendo concluídas, impressas e distribuídas aos professores da rede, às escolas e às delegacias de ensino. (LIMA, 2008, p. 86-87).

O ponto de contato entre as Oficinas Pedagógicas e as Propostas Curriculares de 1986, presente no excerto acima, permite que se perceba a efervescência de ações vividas na educação paulista no final da década de 1980. Apenas para ampliar o quadro, entre 1987 e 1989, aconteceram, ao mesmo tempo e sob a mesma secretaria, várias ações de grande porte, tais como a fundação e início das atividades da FDE, das Oficinas Pedagógicas, dos CEFAMs e do projeto Jornada Única, assim como a finalização do processo de mudança curricular.

Além disso, a imediata utilização do espaço recém criado das Oficinas, numa iniciativa que procurou meios para envolver os professores num diálogo democrático de construção de currículo, mostra que a demanda para esses centros descentralizados de formação de professores, de fato, existia.

Em suma, as Oficinas Pedagógicas foram projetadas para serem um espaço de troca e discussão entre educadores – independentemente do papel que desempenhassem na rede – , a funcionar nas Delegacias de Ensino, que são os órgãos mais próximos das escolas e, por extensão, de professores e alunos.

Se somarmos a criação das Oficinas Pedagógicas à transformação das DEs em unidades de despesa, o que, na prática, significava um ganho em autonomia financeira para tornar mais ágil o repasse de verbas às unidades escolares, perceberemos que o ano de 1987

é um marco histórico significativo no que diz respeito ao papel das Delegacias de Ensino[25] na educação em São Paulo.

Ainda quanto ao tema, é curioso notar que não só a capacitação continuada de professores, mas também a formação inicial, receberam atenção do governo Quércia. A preocupação com a formação de docentes voltados para as séries iniciais fomentou a implantação de escolas especializadas, em que a carga horária e de estágio fossem estendidas e qualificadas. Foi assim que surgiram os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que ficaram mais conhecidos como CEFAMs.

Em breves palavras, os CEFAMs foram criados com o objetivo de formar educadores para atuar da pré-escola até a quarta série do Ensino Fundamental. Nele, jovens de 14 a 21 anos teriam acesso a um curso integral, com duração de quatro anos e carga horária ampliada e diversificada, cujo foco estaria no desenvolvimento cognitivo da criança. Como o nome aponta, também estaria dentro das funções desses centros de formação constituírem-se num espaço de aprimoramento de profissionais com habilitação específica para o Magistério.

Nestes centros,

> [...] os cursos de formação de professores seriam em regime de período integral, durante as quatro séries do ensino médio, estando previsto ainda que, a partir da 2ª série, os alunos cumprissem 360 horas anuais de estágio supervisionado em pré-escolas e/ou escolas públicas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, e recebessem bolsas de estudo. Portanto, todos os alunos matriculados no CEFAM fariam jus à bolsa, no valor referente ao piso nacional de salário. Essa bolsa seria concedida durante todo o período de duração do curso, e os alunos, no ato da matrícula, assinariam um termo de compromisso, no qual constasse que o recebimento da bolsa estaria diretamente vinculado ao aproveitamento e à assiduidade. (GASPAR, 2005).

Tal como o excerto acima explicita, o CEFAM pode ser caracterizado como um centro de formação inicial e continuada de professores em nível médio. Ele foi estruturado de uma maneira singular, que visava, por um lado, disponibilizar uma formação de qualidade para

[25] A designação "Delegacia de Ensino" vigorou entre 1976 e 1999. Neste ano, por meio do Decreto nº 43.948, as Delegacias de Ensino passaram por uma reorganização, que, entre outras coisas, as transformaram em Diretorias de Ensino. Até a presente data, as Diretoriais de Ensino do Estado de São Paulo continuam a manter suas respectivas Oficinas Pedagógicas.

professores das séries iniciais, e, por outro, oferecer uma gama de benefícios que garantissem a permanência dos alunos no curso.

Em relação à quantidade de centros instalados, ressaltamos que, inicialmente, “Coube um CEFAM para cada Divisão Regional de Ensino [...]. A avaliação favorável aos mesmos resultou na criação de outros centros. Em 1994 funcionavam 52 CEFAMs: 19 na Grande São Paulo e 33 no Interior.” (UTSUMI, 1995, p. 26).

É importante perceber, na implantação dos CEFAMs, uma ação que buscou contribuir para a diminuição da evasão e da repetência nas sérias iniciais, porém a partir de um prisma diferente do que vinha sendo realizado até aquela data. Se levarmos em consideração que o Ciclo Básico e a Jornada Única quiseram dar conta da mesma demanda, enfocando as condições de trabalho na escola (desenvolvidas entre alunos e professores já formados), ao instituir o CEFAM, procurava-se melhorar as condições de aprendizagem das escolas, oferecendo um preparo mais cuidadoso e especializado principalmente aos futuros professores. Com efeito, o CEFAM possibilitou cuidar de um velho problema da SEE sob uma ótica inusitada.

Conscientemente ou não, ao instaurar os CEFAMs e propiciar uma instrução mais consistente aos docentes de 1ª a 4ª séries, o governo Quércia tomou uma atitude diferenciada e capaz de contribuir para a diminuição da repetência e da evasão escolar.

Analisada em perspectiva, a Gestão Quércia apresentou tanto traços de continuidade, quanto de inovação. Tal como procuramos explicitar, houve remodelação e manutenção de programas e iniciativas do governo anterior e também a implantação de medidas de impacto originais.

Dentro desse enfoque, é curioso notar até mesmo a existência de iniciativas difíceis de classificar em um ou outro grupo, caso do projeto Jornada Única, que apresentou, ao mesmo tempo, elementos de continuidade e inovação.

Outro dado relevante é que muitos foram os secretários da educação do governo Quércia. Durante sua administração, a pasta foi presidida por nada menos do que cinco

indivíduos diferentes[26], fato que reforça o caráter fortemente político que as secretarias adquiriram. As constantes trocas de secretários transformavam-se em alterações nos quadros funcionais de primeiro, segundo e terceiro escalão, e isso, como já dissemos, interfere nas ações efetivadas pelos governos, sobretudo ao que se refere à distância entre o discurso oficial e a prática efetiva.

Em linhas gerais, a gestão Quércia realizou ações principalmente no ensino de 1º grau. Neste ponto, a já mencionada relação entre os governos Montoro e Quércia torna-se ainda mais nítida e pode ser sintetizada nas interfaces existentes entre os projetos Ciclo Básico e Jornada Única. Acerca dessas importantíssimas iniciativas, convém sublinhar que elas foram, cada uma a seu tempo, carros-chefes de governo. Em relação a elas, devemos dizer que

> O Ciclo Básico foi implementado em 1984, no início do segundo ano do Governo Montoro (1983/1987) e manteve-se no governo seguinte (1987/1991), revigorado por um projeto complementar: Jornada Única de Trabalho Docente e Discente para o Ciclo Básico. Mesmo considerando que no período estudado os governos pertenciam a um mesmo partido político – PMDB – é inusitado o fato de que governadores e secretários de estado, pertencentes a grupos distintos, mantivessem um programa por tão longo período. No entanto, este fato não garantiu o sucesso do programa. Assim como outros, o programa Ciclo Básico, mesmo após 6 anos de sua implementação, não contribuiu para reverter definitivamente o problema que lhe deu origem: a repetência nas primeiras séries. (BONEL, 1993, P. 7).

Quando pensamos sobre a trajetória de políticas públicas educacionais, a diferença entre continuidade, manutenção de características fundamentais, ruptura e êxito é de fundamental importância e digna de problematização. Tal como foi explicitado no trecho acima, todos esses elementos encontram-se em cena nas relações estabelecidas entre o Ciclo Básico e a Jornada Única, e também na reformulação do PROFIC na administração Quércia e na implantação das Propostas Curriculares de 1986.

A manutenção da missão em se erradicar a repetência e evasão entre a 1ª e 2ª séries mostra que essa foi realmente uma questão crucial naquele contexto. Já a não solução do problema, mesmo quando foram empreendidas duas iniciativas casadas para resolvê-lo,

---

[26] Chopin Tavares de Lima (março de 1987 até agosto de 1989), Wagner Gonçalves Rossi (setembro de 1989 até dezembro de 1989), José Goldemberg (janeiro de 1990 até fevereiro de 1990), Antônio de Souza Teixeira Jr. (março de 1990) e Carlos Estevam Martins (março de 1990 até março de 1991).

mostra a complexidade da educação pública em São Paulo e a ineficiência da estrutura organizacional da SEE em implantar e fiscalizar suas próprias ações.

De toda forma, o Governo Quércia alterou significativamente a estrutura da SEE ao criar a FDE e as Oficinas Pedagógicas, manteve programas anteriores (realizando reestruturações) e deixou sua marca original, em criações como os CEFAMs, dentre outras.

1.3.3 – Educação no governo Fleury (1991–1994): IEB, Escola-Padrão e CARHs

Em 15 de março de 1991, Luiz Antônio Fleury Filho[27] foi eleito governador do estado de São Paulo pelo PMDB. Com isso, pelo terceiro mandato consecutivo, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro vencia o pleito no mais dinâmico estado da federação.

Secretário de segurança pública do governo Quércia, Fleury afirmou, no início de sua gestão, que a educação seria uma prioridade de governo. Nesse aspecto, prometeu medidas em favor da modernização da educação, baseando-se em princípios como descentralização, racionalização no gerenciamento do sistema e valorização da participação da sociedade na administração do estado.

As principais metas estipuladas pela SEE nessa gestão foram a universalização do ensino fundamental e a promoção da qualidade na educação pública.

Com o intuito de atender à demanda estadual pelo ensino fundamental, assim como seus dois antecessores, Fleury tomou medidas que viabilizaram a construção de prédios escolares, bem como a reforma e ampliação de unidades já existentes. A execução desse trabalho foi feita por meio de convênios estabelecidos com municípios (Programa de Municipalização do Ensino) e/ou empreiteiras.

Neste ponto, convém sublinhar o papel da FDE[28] na coordenação de ações de manutenção preventiva, executadas principalmente pelas APMs. De acordo com Utsumi

---

[27] Luiz Antônio Fleury Filho foi secretário de segurança pública, governador do estado de São Paulo e deputado federal também por São Paulo. Político historicamente ligado ao PMDB, atualmente encontra-se no PTB.

[28] Os vários campos de atuação da FDE serão explicados em detalhes no Capítulo II desta dissertação. Por ora, frisamos que uma das instituições que foi extinta para criação da FDE foi a Companhia Estadual de Construção

(1995, p. 30) “Em 1992, segundo a Secretaria de Estado da Educação, foram concluídas obras em 56 prédios que resultaram em 259 novas salas de aula, 105 prédios encontravam-se em fase de viabilização o que proporcionaria mais de 914 salas”.

Ainda em relação à universalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo, é válido pontuar que continuava a ser, naquele contexto, um desafio a ser vencido. O Diário Oficial do Estado de São Paulo de 09 de fevereiro de 1993 estimou em 10 mil salas de aulas o déficit da rede estadual de ensino naquele ano (UTSUMI, 1995). Se somarmos esse dado à realidade já mencionada de que os governos Montoro, Quércia e Fleury empenharam verba e energia na ampliação física da rede, perceberemos que, a rigor, as ações realizadas no decorrer dos dez anos compreendidos entre 1983 e 1993 não foram suficientes para sanar o importantíssimo problema da falta de vagas nas escolas da rede estadual. Essa é uma informação relevante porque explicita que o sistema educacional paulista esteve sempre em crescimento, embora não conseguisse dar conta de sua demanda social.

No que concerne à qualidade na educação, dentre as ações implantadas ao longo do governo Fleury, devemos destacar o projeto Inovações no Ensino Básico (IEB), o Programa de Reforma de Ensino – Escola-Padrão e a implantação dos Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs). Com efeito, essas foram as medidas mais abrangentes e de maior impacto na educação estadual no período.

Em 1991, foi estabelecido um convênio entre o Banco Mundial e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cuja assinatura deu origem ao projeto Inovações no Ensino Básico (IEB). Fruto de uma longa negociação entre as duas instituições – que vinha se arrastando desde o Governo Montoro –, o IEB foi proposto de modo a reforçar e ampliar os projetos Ciclo Básico e Jornada Única, como podemos perceber pela leitura a seguir:

> O projeto IEB, em seus pontos principais, privilegiava medidas que fortaleciam o Ciclo Básico e a Jornada Única (JU), a educação pré-escolar para crianças de baixa renda e um programa de saúde. Previa, também, um programa de avaliação e disseminação dos resultados do projeto e o reforço institucional do sistema educacional e de saúde. Objetivava-se, assim, que o IEB combatesse os problemas de evasão escolar e a repetência nas primeiras séries das escolas da rede pública da Região Metropolitana da Grande São Paulo. A execução de algumas medidas que garantissem maior tempo de permanência do aluno na escola, a implantação de

---

Escolar (CONESP). Na prática, isso significa que a FDE herdou as atribuições que antes eram da CONESP, realizando-as desde 1987 até data de encerramento desta pesquisa.

> seis horas de trabalho pedagógico docente, adoção de novas práticas pedagógicas, treinamento de professores, reforço da merenda e nomeação de coordenador do Ciclo Básico exigiram reforço orçamentário suplementar, que seria conseguido por meio de financiamento internacional. Os recursos iriam ser aplicados principalmente na merenda, na construção de escolas e salas de aulas (já que com uma jornada de seis horas existiria uma defasagem de 4.700 salas de aula), materiais pedagógicos e no treinamento em serviço dos professores. (POMPEU, 2005, p. 45).

De acordo com Pompeu (2005), a assinatura do contrato que firmou o IEB significou um investimento do Banco Mundial de U$ 245 milhões em ações da SEE entre 1991 e 1999. Em contrapartida, coube à SEE o investimento, na rede, de praticamente o mesmo montante[29].

A instituição do IEB não deixa dúvidas de que existiu certa continuidade e coerência entre algumas políticas públicas educacionais realizadas ao longo dos governos Montoro, Quércia e Fleury. A despeito de suas diferenças, Ciclo Básico, Jornada Única e IEB devem ser vistas como medidas que foram se complementando e preenchendo lacunas observadas ao longo de um processo que teve como foco o combate à repetência e à evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo a assegurar a alfabetização e a permanência dos indivíduos no ambiente escolar.

É oportuno frisar que o IEB previa em seu escopo a destinação de verbas para programas de capacitação de educadores com o uso da televisão, num modelo que mesclaria atividades presenciais e a distância. Isso levou a SEE a tomar medidas para que as unidades escolares fossem equipadas com televisões e videocassetes.

> A parte do programa referente à disseminação previa o fornecimento de televisores e videocassetes para todas as escolas do projeto para permitir a ampla divulgação, por vários meios (vídeos, filmes, publicação de documentos, organização de seminários, publicação de catálogos, etc.), da experiência da implantação do Ciclo Básico e da Jornada Única. (POMPEU, 2005, p. 47).

Ainda quanto ao tema, devemos frisar que o processo de equipagem das escolas com equipamentos audiovisuais – televisão e videocassete –, realizado na Gestão Fleury, trouxe impactos para o projeto Ceduc-vídeo e também para a Videoteca Pedagógica da FDE. Indiretamente, a iniciativa realizada com dinheiro do IEB ampliou as possibilidades de utilização do vídeo na escola, potencializando o acervo videográfico, destinado aos

[29] Para mais detalhes sobre o IEB ao longo das gestões Fleury e Covas, ver Pompeu (2005).

professores, que se formava no centro de documentação da FDE. No Capítulo III desta dissertação, retomaremos essa questão em detalhes.

A rigor, o IEB foi uma iniciativa que captou recursos internos e externos para serem investidos em áreas específicas do governo estadual (educação e saúde). Na prática, ele trouxe recursos financeiros que, no caso da SEE, foram usados ao longo dos governos Fleury e Covas de maneiras diferentes e em ações que, em alguns casos, fugiram ao projeto inicialmente acordado com o Banco Mundial. Vale destacar que o vultoso empréstimo externo foi sendo liberado aos poucos e mediante os investimentos da contrapartida que cabia ao Estado, tal como ocorre em convênios dessa natureza. Isso levou a atrasos e alterações no cronograma original, pois nem sempre o governo do estado conseguiu liberar a contrapartida exigida para que a verba vinda do exterior fosse enviada nas datas acordadas.

Além do IEB, a administração de Fleury implantou outro projeto de impacto, que, segundo Cordeiro (2000), foi apresentado como a solução definitiva dos problemas da escola pública paulista. Essa iniciativa recebeu o nome de Programa de Reforma do Ensino – Escola-Padrão, e acabou se tornando o carro-chefe desse governo no campo educacional.

Em linhas gerais, o projeto Escola-Padrão previa a implantação de um determinado conjunto de mudanças administrativas e pedagógicas no sistema público de ensino de São Paulo. Seu objetivo era alterar a realidade vivenciada na escola, de forma a melhorar as condições de ensino e aprendizagem e, assim, elevar a qualidade da educação pública. Instituído pela SEE a partir do Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991, esse audacioso projeto vigorou no estado de São Paulo de 1992 a 1995.

Um dos aspectos interessantes sobre esse programa diz respeito à sua formulação. Em maio de 1991, bem no início do novo governo, um grupo de profissionais de educação foi criado sob a denominação Núcleo de Gestão Estratégica. Esse grupo realizou um amplo diagnóstico da rede estadual de ensino e, partindo desse estudo, elaborou o programa Escola-Padrão com quatro objetivos principais:

I. recuperar o padrão de qualidade de ensino ministrado nas escolas públicas;

> II. modernizar a escola pública, tornado-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade;
>
> III. preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade;
>
> IV. utilizar novas tecnologias educacionais.
>
> (UTSUMI, 1995, p. 36).

Para implantar o programa, a SEE editou e distribuiu manuais de orientação entre dezembro de 1991 e fevereiro de 1992. Essas publicações traziam as diretrizes e as normas do novo projeto, a serem adotadas no período de aulas seguinte. De acordo com Utsumi (1995, p. 38), no começo do ano letivo de 1992, o programa teve início em 306 escolas do Estado, em caráter piloto. Essas unidades escolares passariam, então, a serem chamadas de escolas-padrão.

Do ponto de vista estrutural, o programa Escola-Padrão propôs o estabelecimento de uma quantidade limite de até três turnos por escola, para, com isso, diminuir o congestionamento das UEs. Ele estabeleceu também a fixação de um mínimo de 200 dias letivos e 1.200 horas-aulas/ano para cada série do ensino fundamental e médio e a delimitação de um número máximo de alunos para cada sala de aula.

No tocante ao pedagógico, ficou estabelecido o aumento da carga horária diária de todas as séries para 6 horas-aula e a modificação da jornada docente, de forma a diminuir a quantidade de horas-aula semanais e aumentar as horas-atividade, em que os professores pudessem se dedicar a projetos educacionais, reuniões pedagógicas etc.

Em relação às questões administrativas, a iniciativa previa um aumento da autonomia financeira, administrativa e pedagógica das escolas e buscou meios legais e organizacionais para que isso acontecesse realmente. Outro aspecto significativo é que, por ser o carro-chefe das ações da SEE na Gestão Fleury, o projeto Escola-Padrão estabeleceu pontos de contato com outras iniciativas, como o próprio IEB e, por extensão, o Ciclo Básico e a Jornada Única.

> [...] o Projeto Escola-Padrão incorporou os objetivos e as medidas dos Programas Ciclo Básico e Jornada Única de Trabalho Docente e Discente, introduziu novas diretrizes e orientações, ampliando a concepção de capacitação profissional, reorganizando o tempo escolar (estendendo a jornada de 6 horas-aula para todas

> as séries e alterando a jornada e a carga horária docente), reformando e ampliando a rede física, injetando recursos materiais e melhorando as condições de infraestrutura e apoio pedagógico nas escolas [...] (UTSUMI, 1995, p. 36).

Tal como procuramos explicitar, o projeto Escola-Padrão propôs-se a estabelecer novas bases para a educação, em diversos âmbitos. É perceptível, nele, a influência e o diálogo com projetos anteriores (Ciclo Básico e Jornada Única), bem como a presença de elementos originais e ligados ao seu contexto histórico específico.

Na trajetória da educação no estado de São Paulo, essa iniciativa pode ser classificada como sendo mais uma política pública de educação parcialmente implantada, visto que, segundo sua proposta original, pretendia-se transformar todas as UEs da rede em escolas-padrão até o final do mandato de Fleury, ou seja, 1994. Todavia, o que ocorreu efetivamente foi a modificação de apenas 1.614 escolas, o que equivalia a 48,8% do total de unidades. (UTSUMI, 1995, p. 40).

Face ao exposto, convém ressaltar que, além de não ter se tornado universal, esse projeto teve sua desativação vinculada à troca de governo que ocorreu em 1995, em que o PSDB de Mário Covas assumiu o governo do Estado. Contudo, mesmo se tratando de uma iniciativa de duração relativamente curta, o grande impacto que teve durante seu tempo de existência fez que ela se tornasse alvo de uma quantidade significativa de pesquisas acadêmicas[30]. Esse é um dado relevante, que nos dá pistas acerca da conjuntura histórica durante a vigência do programa Escola-Padrão e de sua importância dentro da história da educação em São Paulo.

A qualificação docente também foi alvo de uma ação de destaque no Governo Fleury. Com o claro objetivo de aumentar a oferta e a qualidade do que hoje chamamos de formação continuada de educadores, a SEE criou, em 1991, alguns núcleos de treinamento descentralizados, que foram chamados de Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs).

[30] Sobre o programa Escola-Padrão, ver UTSUMI (1995) e MARQUES (1997).

Grosso modo, esses locais ofereciam atividades que, naquela época, eram chamadas de capacitações e reciclagens. Tratava-se de cursos de diversos níveis e cargas horárias cujo público alvo era principalmente o professor da rede pública do estado.

Os CARHs começaram a ser implantados em 1991 em localidades consideradas estratégicas do ponto de vista geográfico. A criação desses núcleos foi algo intimamente ligado à necessidade de disseminar as mudanças estruturais, pedagógicas e curriculares necessárias ao pleno funcionamento do projeto Escola-Padrão.

> Até outubro de 1992 a FDE já havia instalado 7 CARHs, sendo uma unidade Central, na Capital, e seis descentralizadoras: Bauru, Campinhas, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Santos e São José dos Campos. Os CARHs devem fornecer permanentemente, cursos extensivos e regulares, seminários, workshops, palestra e debates aos profissionais da educação em sua área de abrangência, visando desenvolver competência técnica desses profissionais, para a operação das modernas tecnologias do ensino e difundir pesquisas e estudos de soluções criativas de problemas aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem. (UTSUMI, 1995, p. 48).

Cada CARH deveria reforçar diretrizes emanadas pela SEE e também receber profissionais e cursos vindos da capital e de outras regiões do estado. Por meio desses centros, a SEE garantia certa circulação das atividades realizadas na capital, assegurando também a infraestrutura necessária para que a capacitação docente ocorresse em locais distantes do estado.

Tal como destaca o excerto anterior, coube à FDE a coordenação e gerenciamento dos CARHs. Por estarem ligadas à mais jovem autarquia do estado, essas instituições foram bem equipadas e dotadas de certo dinamismo, visto que, durante um período determinado de tempo, receberam uma quantidade considerável de cursos que se destinavam, entre outras finalidades, à atualização dos professores quanto a conteúdos, enfoques e metodologias.

Quando pensamos sobre o impacto efetivo dos CARHs e sobre a qualidade dos serviços por eles oferecidos, é importante dizer que as dimensões do estado frente ao número de centros foi um fator que limitou seu alcance. Além disso, houve avaliações negativas de alguns cursos oferecidos nesses núcleos, a despeito de toda a infraestrutura de que eles dispunham.

Os CARHs se constituíram em uma ação da SEE que, historicamente, vigorou entre 1991 e 1995. Sua estreita ligação com o programa Escola-Padrão provavelmente contribuiu para que esse projeto também fosse desativado no primeiro ano da administração Mário Covas.

Quando refletimos sobre sua atuação e posicionamento dentro da estrutura da SEE, percebemos que, nesse período específico, existiam diferentes entidades dotadas da mesma missão: qualificar os professores da rede. O que queremos explicitar neste ponto é que, durante a existência dos CARHs, ações de treinamento e capacitação também eram realizadas nas Oficinas Pedagógicas e pela própria FDE, em sua sede na capital paulista.

> Apesar das capacitações serem realizadas em âmbito local, através das Oficinas Pedagógicas e de maneira centralizada pela Fundação para Desenvolvimento da Educação (FDE), os CARHs foram criados como centros de "excelência", pois através desses órgãos foram celebrados convênios com as universidades para capacitação dos docentes que atuavam na rede. A principal crítica relativa à criação desses órgãos é que os mesmos possuíam fartos recursos para realização de seu trabalho em detrimento do salário do magistério, cuja desvalorização se intensificava nessa época. (MELO JUNIOR, 2006, p. 51).

O trecho acima evidencia o problema já apontado da coexistência, e até mesmo sobreposição, de atribuições entre órgãos da SEE. Em vários momentos da história da educação em São Paulo, observamos repetidamente esse fenômeno, que acaba contribuindo para o aumento da máquina administrativa, da mesma forma que colabora para a diminuição de sua eficiência.

Ao pensarmos sobre esse caso específico, que envolve as Oficinas Pedagógicas e os CARHs, não podemos diminuir a dimensão política que certamente esteve presente na criação do segundo. Afinal de contas, a inauguração de medidas de impacto sempre trazem mais dividendos político-eleitorais do que a ampliação ou equipagem de projetos pré-existentes.

Ainda quanto ao tema, é importante dizer que as Oficinas Pedagógicas e os CARHs não eram exatamente iguais, ainda que ambos trabalhassem com vistas à formação descentralizada dos professores da rede. Existiam diferenças principalmente de abrangência, já que as Oficinas funcionavam nas DEs e, por isso, eram bem mais numerosas do que os CARHs. Por outro lado, é possível afirmar, pela literatura pesquisada, que os CARHs eram

mais equipados do que as Oficinas e que sua programação vinha pronta da SEE, enquanto as Oficinas deveriam realizar atividades de formação mais ligadas às demandas oriundas de suas realidades socioculturais. Com efeito, os CARHs foram instituídos para serem pólos de excelência em capacitação de educadores, de abrangência regional.

Parece-nos importante ressaltar ainda que, do ponto de vista estrutural, as Oficinas Pedagógicas estavam mais ligadas à CENP, da mesma forma como os CARHs estiveram vinculados à FDE. Assim sendo, de algum modo, a sobreposição de atribuições que existe entre a CENP e a FDE acabou se estendendo para o nível das Oficinas Pedagógicas e os CARHs.

Neste momento, é importante ressaltar que em nossa pesquisa não encontramos investigações acadêmicas que versassem especificamente sobre os CARHs. Em geral, eles aparecem mencionados em trabalhos ligados ao projeto Escola-Padrão.

Como nos alerta Hypollito (2004), as investigações acerca das políticas públicas de capacitação de professores no Estado de São Paulo constituem uma área de pesquisa que conta com um número reduzido de estudos. Essa é uma lacuna preocupante, pois se trata de um assunto importante e complexo, já que a formação continuada e permanente é uma necessidade inerente ao exercício docente e, justamente por isso, tem sido alvo de um sem-número de projetos e medidas nas últimas três décadas.

Para além dessa questão, há também que se levar em conta que “Os treinamentos normalmente são exercidos sob a forma de cursos descontínuos e fora da realidade dos educadores. Geralmente atendem a interesses políticos do momento, sem preocupação com a melhoria de qualidade de ensino.” (HYPOLITTO, 2004, p. 50).

Nesse aspecto, o estudo dos CARHs constitui um capítulo relevante e que carece de investigação detalhada, para que se possa avançar no entendimento de sua representatividade na trajetória recente da educação pública em São Paulo.

De forma breve, é possível dizer que, no que diz respeito à educação, o governo Fleury foi marcado por uma grande reforma educacional que pretendeu ser universal. A diferença entre essa gestão e as duas administrações do PMDB que a precederam foi

justamente a tentativa de, a partir de um único projeto (Escola-Padrão), alterar a realidade das escolas de São Paulo como um todo e em várias dimensões ao mesmo tempo.

Em linhas gerais, os projetos Ciclo Básico e Jornada Única foram iniciativas localizadas, que criaram condições excepcionais apenas para professores e alunos das duas primeiras séries do 1º grau. Para Bonel (1993), este seria, inclusive, um dos motivos que teriam contribuído para o insucesso dessas medidas, uma vez que elas teriam criado uma realidade segregada na escola.

Sob outro prisma, o projeto Escola-Padrão procurou implantar uma agenda de reformas que, em certa medida, universalizava conquistas que até então estavam circunscritas aos professores alfabetizadores, indo até mesmo além delas. Entretanto, a promessa de transformar todas as UEs em escolas-padrão foi algo difícil de entregar na prática, e, ao final da gestão Fleury, a SEE foi obrigada a admitir que nem metade da rede tinha sido convertida ao novo modelo. Foi assim que uma iniciativa que queria ser universal acabou sendo também criadora de segregação, ao instituir duas categorias diferentes de escolas: as escolas-padrão e as escolas não-padrão.

No que concerne à FDE, ao Projeto Ceduc-vídeo e à Videoteca Pedagógica da FDE, a Gestão Fleury[31] trouxe importantes desdobramentos, que serão abordados, oportunamente, nos Capítulos II e III desta dissertação.

1.3.4 – Educação no governo Mário Covas (1995–2001): Progressão Continuada, SARESP e PEC

A chegada do PSDB[32] ao governo do estado de São Paulo, por meio da vitória de Mário Covas[33] nas eleições de 1994, marca o início de uma nova etapa na trajetória política

---

[31] Foram secretários estaduais da educação na gestão Fleury: Fernando de Moraes (março de 1991 até setembro de 1993 e Carlos Estevam Martins (setembro de 1993 até dezembro de 1994).

[32] A sigla PSDB significa Partido da Social Democracia Brasileiro. Trata-se de um partido fundado em 1988, a partir de políticos oriundos principalmente do PMDB e que, já em 1994, conseguiu eleger seu primeiro presidente da república, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso. No caso do estado de São Paulo, desde a eleição de Mário Covas em 1994, o PSDB vem se perpetuando no governo do estadual até a atualidade.

[33] Político e engenheiro, Mário Covas ingressou na vida pública antes da ditadura militar. Foi um dos fundadores do MDB, tendo se filiado posteriormente ao PMDB e ao PSDB. Em sua carreira política, foi

do Estado. Tal como vem ocorrendo repetidamente na história do Brasil, praticamente tudo recomeça quando o poder executivo passa de um partido político para outro.

Uma vez que se formou a partir de dissidentes do PMDB, ao chegar ao poder, o PSDB posicionou-se contrariamente a praticamente tudo que havia sido feito nos três governos que o antecederam. Nesse sentido, disseminou um diagnóstico catastrófico para o Estado, que envolveu quase todos os aspectos da administração pública.

No campo da educação, não foi diferente. Segundo Goulart (2004), sob novo comando, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tratou de posicionar-se contra as ações realizadas nos últimos 20 anos da história do estado.

Entre os principais pontos criticados, vale destacar o agigantamento da rede pública, fruto de anos de construção de novos prédios escolares e da criação de órgãos intermediários, e a existência de várias instituições diferentes dotadas de objetivos semelhantes, que, por isso, realizavam ações paralelas. O sistema público de ensino do estado de São Paulo herdado do PMDB foi taxado pelo novo governo como sendo uma gigantesca máquina ineficiente e engolidora de recursos.

Na ótica do novo grupo no poder, era necessário reorganizar a SEE de forma a torná-la mais eficiente e racional sob todos os pontos de vista. Sem isso, não seria possível promover a revolução de qualidade e produtividade de que o sistema educacional – supostamente – necessitava.

A realização de uma leitura atenta das críticas tecidas pela SEE no início do novo governo nos faz perceber claramente a chegada do neoliberalismo[34] na administração pública paulista.

Em linhas gerais, a fala oficial do governo da época trazia a ideia de que o estado deveria ser um organismo leve, ágil e eficiente e que os recursos – econômicos, materiais,

---

deputado federal, prefeito "biônico" da cidade de São Paulo e governador do estado. Uma das marcas de sua atuação foi o Programa do Estado de Desestatização (PED), que promoveu, entre 1995 e 2000, a privatização de várias instituições e rodovias estatais, dentre as quais destacamos o Banespa, a Fepasa, a Eletropaulo, a Via Anchieta e a Rodovia dos Bandeirantes.

[34] Na esfera nacional, o neoliberalismo começou a ser implantado no Brasil com Fernando Collor de Mello, em 1990, e se efetivou com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República, em 1995.

humanos etc. – não deveriam ser subutilizados. Além disso, a sociedade civil também deveria participar e responsabilizar-se pelo bem público (estabelecendo parcerias com o estado) e a educação, por se tratar de um setor estratégico, deveria ser organizada levando-se em conta as demandas do mercado e da globalização.

Com efeito, a chegada de Mário Covas no governo do estado de Rose Neubauer[35] na Secretaria de Educação fez com que o discurso e a política neoliberal fossem, pouco a pouco, sendo implantados, o que implicava não apenas em mudanças administrativas, mas sim numa alteração de visão de mundo.

Foi justamente nesse contexto histórico que relevantes modificações começaram a ser feitas no sistema público de ensino. A partir de 1995, a SEE tomou uma série de medidas com o objetivo de diminuir gastos e racionalizar sua estrutura interna. O conjunto formado por essas transformações recebeu o nome de "Reforma da Educação da Rede Pública Estadual" e foi concebido a partir de três eixos: racionalização dos recursos públicos, descentralização do oferecimento do Ensino Fundamental e descontração da administração.

Dentre as ações tomadas com o objetivo de racionalizar os recursos públicos, convém destacar a extinção do projeto Escola-Padrão e a implantação das seguintes iniciativas: Programa de Progressão Continuada, Classes de Aceleração e Projeto Escola nas Férias.

O projeto Escola-Padrão foi desativado sob a alegação de que se tratava de um empreendimento demasiadamente caro e que não favorecia a totalidade do público escolar. Grande marca do governo de Antônio Fleury Filho, esse projeto foi extinto em 1995 da mesma forma com que fora implantado em 1992: a partir de um decreto expedido pela SEE. Logo, mediante a troca de governo, o projeto Escola-Padrão recebeu uma análise encomendada[36], foi criticado e, a partir de uma decisão da cúpula da SEE, foi desarticulado.

---

[35] Tereza Roserley Neubauer da Silva Rose foi secretária estadual de educação entre 1995 e 2002. Doutora em Educação pela PUC-SP e professora da Faculdade de Educação da USP, Rose Neubauer dirigiu a educação em São Paulo durante mais de sete anos, fato único na história do Estado. Dentre suas ações destacamos a instituição do SARESP e do Programa de Progressão Continuada e a reestruturação escolar da rede pública.

[36] Em 1995, a SEE encomendou ao Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP/UNICAMP uma avaliação do projeto Escola-Padrão. Segundo esse relatório, o projeto tinha uma concepção seletiva de educação e foi extinto por "(...) incompatibilidade de concepções e também por razões de avaliação negativa de resultados". (POMPEU, 2005, p. 57).

Queremos evidenciar, neste ponto, que o processo em questão não contou com a participação social e foi destituído de qualquer consulta pública. Torna-se nítido, portanto, o pouco interesse da nova gestão em medir a eficácia e a aceitação – por parte de seus reais usuários – de uma iniciativa implantada por um governo anterior, ou mesmo propor sua reformulação e/ou melhoria. Com isso, professores, alunos e comunidade escolar simplesmente não puderam expressar suas opiniões sobre um programa que, poucos anos antes, havia custado caro aos cofres públicos.

Com efeito, esse é um ótimo exemplo de como as políticas públicas em educação em São Paulo vêm funcionando: a cada troca de poder, novas iniciativas são implantadas via decreto e os projetos de gestões anteriores são desarticulados ou rearranjados, quase sempre sob uma nova denominação, para que se descaracterizem todos os vínculos com personalidades políticas de outras legendas. Descontinuidade, centralização das decisões e descaso com o corpo docente e com a sociedade tem sido as características dominantes na recente política educacional paulista.

Ainda sobre a racionalização de recursos públicos, destacamos a implantação dos projetos Classes de Aceleração, Escola nas Férias e Progressão Continuada. A leitura dos objetivos de cada uma dessas iniciativas permite perceber que elas partem de uma mesma premissa: que a maior questão da educação no estado de São Paulo em 1995 não era mais o acesso à educação, mas sim a permanência dos estudantes na escola. Noutros termos, essas ações foram criadas para combater os persistentes e conhecidos problemas de repetência e evasão escolar que continuavam a existir e a comprometer a eficácia do sistema público de ensino de São Paulo.

Em breves palavras, o programa Classes de Aceleração destinava-se a diminuir a defasagem idade/série por meio de um atendimento diferenciado aos alunos que, por terem repetido várias períodos, encontravam-se atrasados e longe da série compatível com suas faixas etárias. Essa medida foi implantada primeiramente em caráter piloto e expandida em 1998. Sua finalidade, como o próprio nome indica, era acelerar a escolarização de alunos repetentes de forma a diminuir a evasão desse público específico.

Escola nas Férias, por sua vez, foi um projeto implantado com objetivo de diminuir os índices de repetência na escola pública. A partir dessa iniciativa, tornou-se possível a um

aluno reprovado em um determinado ano frequentar três semanas de aulas de recuperação antes do início do próximo ano letivo, ou seja, no período de férias, podendo, com isso, ser aprovado para cursar a série seguinte. Em outras palavras, por meio desse recurso, os alunos que desejassem teriam mais uma chance para alcançar o êxito escolar e passar para a próxima série, o que diminuiria a quantidade de alunos repetentes. Esse projeto foi implantado em 1997 para o Ensino Fundamental e chegou ao Ensino Médio no ano seguinte.

O problema da repetência e da evasão também foi alvo de outra iniciativa, que acabou se tornando o mais polêmico e abrangente projeto da Gestão Mário Covas: o Programa de Progressão Continuada[37].

A rigor, essa foi uma ação implantada em 1998 que alterou consideravelmente o cotidiano pedagógico das escolas da rede, uma vez que trouxe mudanças cujas consequências transformaram o modo pelo qual professores e alunos passaram a conceber a escola, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que essa proposta dividiu o Ensino Fundamental em duas partes. Recebeu o nome de Ciclo I o período compreendido entre a 1ª e a 4ª séries e de Ciclo II a etapa existente entre a 5ª e a 8ª séries. Por meio dessa atitude, o clássico sistema seriado foi substituído por um novo modelo, baseado no princípio dos ciclos.

Na prática, essa medida significou a extinção da repetência entre as séries que compunham cada um dos ciclos, fato que restringiu a possibilidade de repetência dos estudantes, que apenas poderiam ser retidos ao final de cada ciclo de quatro anos.

Além de buscar a diminuição da repetência, e por extensão, da evasão, essa iniciativa propôs um novo papel para a avaliação no processo educativo. A partir da Progressão Continuada, a avaliação deveria deixar de ser meramente quantitativa e somativa para se tornar um instrumento qualitativo, processual e contínuo.

Neste ponto, cabe sublinhar que, de acordo com Goulart (2004), não houve formação específica dos professores no contexto de implantação da Progressão Continuada. O novo sistema foi simplesmente divulgado por meio de documentos oficiais da SEE e do Conselho

[37]Do ponto de vista legal, essa ação da SEE foi implantada na rede estadual paulista através da Resolução nº 4/98, de 15 de janeiro de 1998.

Estadual de Educação, juntamente com alguns textos teóricos que lhe serviram de base. Essa é uma questão grave, já que a Progressão Continuada se configurou como um novo modelo, cujo objetivo era suplantar o paradigma da seriação, fortemente arraigado na prática docente.

Em relação a essas medidas, é importante dizer que

> Os programas de Classes de Aceleração, Escola nas Férias e Progressão Continuada, estão circunscritos a uma das preocupações centrais da SEE na gestão Mário Covas, a saber, a redução do valor custo/aluno. Argumentando, a irresponsabilidade de outros governos ao esbanjar recursos públicos com o mau aproveitamento escolar, intensificando suas consequências: a evasão e a repetência. Este governo direciona grande parte de seus esforços na contenção de gastos "repetidos" sobre o mesmo aluno, ou seja, alunos que frequentam por mais de uma vez a mesma série, representam um custo dobrado, triplicado, de recursos, o que onera não só o Estado, como também a vida escolar desta criança/jovem. (GOULART, 2004, p. 89).

Munida do discurso de que a seriação levava a altos índices de repetência e ao fracasso escolar, a SEE implantou a Progressão Continuada por decreto, partindo da premissa de que o sucesso escolar estaria mais próximo de ocorrer a partir do momento em que a escola garantisse a permanência do aluno no sistema de ensino.

Com base nessas e em outras ideias, a Progressão Continuada chegou ao ensino público paulista e alterou os alicerces de trabalho de muitos professores, habituados ao sistema seriado e a um determinado tipo de avaliação. A despeito de toda a insatisfação gerada em sua conjuntura de implantação e em momentos posteriores, esse modelo continua vigente até a atualidade, mesmo que muitos professores continuem desconhecendo muitas de suas premissas básicas ou mesmo não compactuando com elas.

Além da Progressão Continuada, que representou uma grande mudança pedagógica, a Gestão Covas empreendeu também uma profunda alteração na estrutura organizacional da rede.

A reorganização física do sistema público que foi implantada dividiu os estabelecimentos de ensino de uma nova maneira, instituindo quatro tipos diferentes de escolas: as de 1ª a 4ª séries, as de 5ª a 8ª séries, as de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio e as de Ensino Médio. É inegável que essa foi uma ação que causou grande transformação na estrutura da rede e também no cotidiano de professores, alunos e pais de alunos. Sua

implantação suscitou grande polêmica junto à população e também à academia. Toda a controvérsia gerada fez as discussões repercutirem na mídia e mobilizaram a opinião pública durante certo tempo.

Todavia, a SEE procurou legitimar a nova divisão das escolas a partir de premissas pedagógicas e econômicas, segundo as quais a organização das unidades escolares por faixa etária favoreceria a aprendizagem, permitiria um melhor aproveitamento e adaptação das estruturas físicas das escolas e possibilitaria um melhor emprego das verbas.

A despeito de todas as implicações necessárias à sua efetivação e também das inúmeras vozes discordantes, a reestruturação das escolas foi efetivada de forma relativamente rápida. Segundo Goulart (2004, p. 84) "Durante o ano letivo de 1996, 70% das escolas já tinham sido reorganizadas". Essa iniciativa trouxe duas consequências de grande importância: a diminuição do número de salas de aula[38] e a criação de uma estrutura que abriu caminho para municipalização das escolas de 1ª a 4ª séries[39].

No tocante à desconcentração da administração, a SEE decidiu pela extinção de alguns órgãos intermediários, alegando a necessidade de agilizar o gerenciamento do sistema, diminuir a burocracia e otimizar gastos. Nesse contexto, foram desativadas as Divisões Regionais de Ensino (DREs) e os Centros de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CARHs). Outra ação significativa que pertence a esse mesmo eixo foi a criação de um programa de avaliação institucional que recebeu o nome de Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Ao final da gestão Fleury, existiam 18 DREs espalhadas ao longo do estado de São Paulo. Como já dissemos no início deste Capítulo, o objetivo desses órgãos era subsidiar e fiscalizar a atuação das Delegacias de Ensino (DEs). As DREs estavam vinculadas à CEI ou à COGSP, a depender de sua região geográfica. Isso equivale dizer que as DREs faziam uma

---

[38] Em maio de 1996, a SEE divulgou dados a partir dos quais a reorganização das escolas públicas teria propiciado a redução do número de salas de aula. Segundo essas informações, existiam 186.223 classes na rede pública em 1995 (antes da reestruturação) e 178.207 em 1996. Isso significa que a reorganização teria possibilitado uma diminuição de gastos a partir da redução de 8.016 salas de aula. (GOULART, 2004, p. 85).

[39] Limitar o atendimento de determinadas unidades escolares ao período compreendido entre 1ª e 4ª séries facilitou o passo seguinte, a partir do qual o estado estimulou que os municípios passassem a administrar essas escolas, responsabilizando-se, assim, pelo primeiro segmento do Ensino Fundamental.

mediação entre as DEs e as duas coordenadorias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, atuando, assim, como um organismo intermediário, numa rede de enormes proporções, grande extensão territorial e difícil supervisão.

A expansão física da rede, realizada principalmente por Montoro, Quércia e Fleury, levou a um aumento do número de salas de aula, de unidades escolares e de Delegacias de Ensino. Todavia, a quantidade de DREs permaneceu a mesma durante todo o período em questão. Em 1995, alegando a premente necessidade tornar a gestão menos centralizada e também de "enxugar a máquina" e aumentar a autonomia das escolas, as DREs foram extintas. Em síntese, as DREs foram criadas em 1976[40] e extintas em 1995, no início da gestão Covas.

No bojo da "Reforma da Educação da Rede Pública Estadual", ocorreu, ainda, o fechamento dos CARHs. Para encerrar as atividades desses centros destinados à formação docente, foram usados praticamente os mesmos argumentos levantados para justificar a extinção das DREs. Outro ponto que certamente contribuiu para o fim dos CARHs foi a já mencionada relação que esses centros tinham com o projeto Escola-Padrão e, por extensão, com o último governo do PMDB, de Antônio Fleury Filho.

Quanto a esse tópico, cabe frisar que, segundo Melo Júnior (2006, p. 82) "a extinção dos Centros de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CARHs) e das Divisões Regionais de Ensino (DREs), que ocorreu em 1995, levou ao fortalecimento das DEs e das Oficinas Pedagógicas". Essa é uma observação importante, que mostra como ocorreu o rearranjo de forças entre os órgãos da SEE no contexto das modificações implantadas no início do primeiro mandato de Mário Covas como governador do estado.

Como buscamos evidenciar, a entrada do PSDB trouxe uma grande alteração no programa de governo, uma vez que a nova equipe no poder detinha outra concepção de gestão educacional. Com base em princípios neoliberais, a nova filosofia da SEE imprimiu

[40] Como já dissemos no início deste Capítulo, a estrutura de funcionamento em vigor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo encontra-se regulamentada pelo Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976. Modificações pontuais foram realizadas desde então – como a extinção das DREs e a mudança de nomenclatura das Delegacias de Ensino, que, a partir de 1995, passaram a ser chamadas de Diretorias de Ensino, sem, contudo, alterar a sua macroestrutura.

uma lógica de trabalho a partir da qual a pasta deveria ser administrada como se fosse uma empresa.

No mundo corporativo, a aferição da qualidade daquilo que é produzido é uma prática comum e considerada imprescindível para a manutenção da empresa no mercado. Ademais, ao chegar ao poder, a equipe de Rose Neubauer teceu severas críticas à rede educacional herdada das gestões anteriores, destacando o alto custo necessário para a sua manutenção frente à baixa qualidade do serviço disponibilizado à população. Nesse aspecto, a ausência de um instrumento de avaliação da qualidade do ensino foi fortemente censurada e levou à criação, em 1996, do SARESP.

De forma breve, o SARESP é um exame externo, aplicado anualmente aos alunos da Educação Básica de São Paulo. Nele, a participação das escolas estaduais é compulsória e das escolas municipais e particulares é facultativa e por adesão. A CENP, a COGSP, a CEI e a FDE são os órgãos da SEE responsáveis pela sua realização anual.

Desde 1996 até a presente data, as séries submetidas a esse exame variaram, sendo que, em alguns anos, todos os alunos de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio realizaram a prova[41]. Vale destacar que se submetem à prova alunos do ensino regular de escolas estaduais urbanas e rurais.

Em sua primeira edição, o exame foi realizado no início do ano para os alunos da 3ª e 7ª séries, de modo a aferir a aprendizagem do ano anterior (2ª e 6ª séries, respectivamente). Em 1997, a prova foi aplicada aos estudantes da 4ª e 8ª séries e, no ano seguinte, foi a vez dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio serem avaliados.

Nos primeiros anos em que foi aplicado, o exame era realizado em um único dia, em que os estudantes respondiam a questões de Língua Portuguesa e elaboravam uma redação. De 2005 em diante, a prova passou a trazer também exercícios de Matemática, passando a ser realizada em dois dias consecutivos.

---

[41] Segundo dados da SEE disponíveis no site http://avaliacoes.educacao.sp.gov.br/ (Acesso em: 20 jan. 2009), em 2003, 2004 e 2005, o SARESP foi aplicado aos alunos de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio. Entre 1996 e 1998, as avaliações eram realizadas no início do ano (avaliação de entrada), de forma a quantificar a aprendizagem do ano anterior. De 1999 até a atualidade, o exame começou a ser realizado no final do ano (avaliação de saída) e, com isso, passou a aferir o conhecimento adquirido ao longo da série que está sendo concluída pelo estudante.

Com efeito, o SARESP pode ser definido como um sistema avaliativo externo que fornece dados a partir do rendimento dos alunos em um exame. Desde sua criação, ele teve diferentes formatos, quantidades de exercícios, tipos de questões e disciplinas aferidas. A despeito dessa grande variação, vale frisar que, em todas as edições, o exame da competência em leitura e escrita esteve no centro dos trabalhos realizados.

No SARESP, além de resolver exercícios relacionados a conteúdos curriculares específicos de sua própria faixa etária, os estudantes preenchem um questionário de caráter socioeconômico e cultural, por meio do qual se busca obter dados de como os alunos percebem a gestão da escola e a qualidade dos professores e das aulas a que assistem.

A instituição do SARESP, bem como a permanência do exame até a atualidade, atesta que, por meio dele, criou-se uma cultura de avaliação externa na rede pública do Estado de São Paulo. Além disso, é necessário levar em conta que esse sistema avaliativo é aplicado todos os anos para todos os alunos de determinadas séries, o que faz com que ele forneça dados da totalidade de uma população e não de amostras, como ocorre com outras avaliações externas. Por outro lado, muitas críticas são feitas ao modo como ele é elaborado, aplicado, corrigido e também em relação à utilização dos seus dados pela SEE.

Uma vez que estamos refletindo sobre as mais significativas ações empreendidas pela Gestão Covas relacionadas à educação, não poderíamos deixar de mencionar o Programa de Educação Continuada (PEC), que ofereceu a parte dos educadores da rede uma capacitação cujo objetivo principal era acabar com o que a SEE chamou de “cultura do fracasso escolar”, e implantar a chamada “Escola de Cara Nova”.

Segundo Pompeu (2005), o PEC começou a ser concebido já em 1995 e, durante sua formulação, recebeu o impacto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB[42]). De forma breve, podemos defini-lo como um curso presencial de três semestres, implantado no primeiro semestre de 1997, cuja missão principal era possibilitar aos docentes da rede pública momentos de reflexão e análise de suas próprias práticas profissionais, com o intuito de modificá-las.

[42] O documento que regulamenta a LDB é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Outra dimensão relevante do programa dizia respeito a oportunizar aos professores um primeiro contato com novas práticas didático-pedagógicas. Dentro da concepção de educação continuada, a capacitação oferecida pela SEE por meio do PEC envolveu três tipos de atividades: palestras, oficinas e produções reflexivas.

> A SEE-SP contou com recursos financeiros internacionais oriundos do Banco Mundial (BM) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU), para implementação do PEC nas 143 delegacias de ensino do estado de São Paulo, divididas em 19 pólos de capacitação. Os recursos financeiros propiciaram as contratações de 12 instituições entre elas universidades públicas e privadas, além de entidades educacionais com experiência em capacitação (...). Contratadas as universidades e as instituições, elas apresentaram seus projetos executivos nos quais eram detalhadas suas ações, que visavam a um melhor desempenho profissional dos professores da rede pública estadual paulista e, assim, conseguir reverter o elevado número de retenções e abandono escolar. (POMPEU, 2005, p. 3).

O trecho acima nos mostra que há muito que dizer em relação à implantação do PEC enquanto política pública, já que ele foi viabilizado por meio de um financiamento externo e organizado a partir de parcerias com universidades e instituições educacionais. Nesse quadro, vale esclarecer que o PEC foi realizado dentro do escopo do projeto Inovações no Ensino Básico (IEB), cujo início data da gestão Fleury. Assim, o que queremos evidenciar é que a gestão Covas se valeu de um convênio realizado no governo anterior para financiar sua nova ideia.

Como já comentamos, durante a gestão Fleury, o IEB esteve ligado principalmente aos projetos Ciclo Básico e Jornada Única. Todavia, o fortalecimento do projeto Escola-Padrão fez com que o IEB ficasse em segundo plano. (POMPEU, 2005).

Logo que tomou conhecimento do IEB, a gestão Covas tratou de articular várias ações da SEE a esse convênio, porque viu nele uma forma de financiar iniciativas condizentes com suas próprias concepções políticas. O IEB ganhou, então, novos contornos, que foram rapidamente aceitos pelo Banco Mundial.

> O IEB originalmente não previa uma capacitação e sim o treinamento dos professores de Artes e Educação Física do Ciclo Básico, e também dos coordenadores e de diretores das escolas. Esse processo seria efetuado tanto a distância, por meio de vídeos e grupos de discussão, como de forma presencial, desenvolvido em sala de aula com a presença de instrutores. (POMPEU, 2005, p. 61).

O excerto acima evidencia que o projeto inicial do IEB previa formação de professores de apenas algumas disciplinas, a partir de uma comunhão entre atividades presenciais e EaD. O PEC figura, assim, como um ótimo exemplo de "rearranjo de um projeto de gestão anterior", já que se tratou da ampliação e modificação de uma atividade prevista anteriormente, cuja realização contou com financiamento externo, e que se desenvolveu por meio de parcerias com a sociedade civil.

Com efeito, é importante sublinhar que o PEC foi organizado a partir de um modelo que diferia bastante do tipo de encaminhamento dado à formação continuada de professores nas gestões anteriores. Além disso, devemos enfatizar que ele traz em si, de forma subjacente, princípios neoliberais caros à gestão Covas.

Vista como um todo, a administração que Mário Covas realizou entre 1995 e 1999 pode ser caracterizada como uma ruptura brusca em relação ao que vinha sendo feito pelas sucessivas gestões do PMDB. Trata-se de uma gestão em que compreender o que foi extinto é quase tão importante quanto entender o que foi implantado.

O caráter político que assinalamos anteriormente, quando da troca poder entre grupos políticos de um mesmo partido – o PMDB, no caso –, torna-se ainda mais exacerbado quando refletimos sobre os impactos da entrada do PSDB, no âmbito da SEE.

Com o PSDB, houve mudança na concepção pedagógica vigente, no modo de se dividir e gerir as escolas e no tipo de capacitação docente oferecida. Isso significa que, em linhas gerais, com a entrada do PSDB, tudo o que o PMDB vinha fazendo foi extinto ou passou por tamanha readequação que acabou perdendo suas características originais.

Também na FDE, a troca de partido político foi sentida. Só a extinção dos CARHs e a criação do SARESP são dois fatos que trouxeram consequências à instituição, como veremos no Capítulo II.

Quanto ao Projeto Ceduc-vídeo e à Videoteca Pedagógica FDE, que nos interessam mais de perto, a saída do PMDB e a entrada do PSDB levou à desarticulação do projeto, que começou em 1995 e se concluiu em 1997. Temos, então, que o Ceduc-vídeo é mais uma dentre as muitas ações que foram extintas com a entrada do PSDB. No Capítulo III, trataremos do final do projeto em análise.

1.4 – A efervescência de programas e propostas da SEE no contexto da redemocratização

A educação no estado de São Paulo viveu, entre 1983 e 1998, um período marcado pela efervescência de programas, projetos e ações que refletem dois dos principais anseios daquele momento: mudança e democracia.

A democracia funcionou como principal fonte inspiradora e a mudança foi tida como uma certeza suprema e um mote de trabalho. Os políticos que chegaram ao poder por vias democráticas nas diferentes esferas tinham seus discursos pautados nessas bases, mesmo que não houvesse clareza ou consenso de quais caminhos tomar e de como operar a mudança necessária para reconstruir a democracia brasileira.

Além de uma profusão de discursos e decretos, que procuraram subsidiar reformas capazes de trazer mudanças reais, esse também foi um tempo em que a pasta da educação passou por muitas mãos, a despeito do fato de três dos quatro governadores desse momento terem pertencido à mesma legenda política.

> [...] a análise da formulação e implementação de políticas públicas deve, sem dúvida, considerar que apesar do consenso sobre o diagnóstico da situação socioeconômica do país e, em parte, sobre as metas a serem alcançadas, o PMDB congregava grupos com concepções distintas sobre democracia e seu funcionamento. Estes grupos estão representados nos vários postos de decisão do novo governo, e procuram viabilizar estratégias concordes às suas concepções. (BONEL, 1993, p. 45).

Entre os tantos secretários estaduais da educação que o estado de São Paulo teve nesse período, houve casos de indivíduos que ficaram um mês ocupando a função. Isso torna claro um trato excessivamente político-partidário da coisa pública e também revela certo descaso com a educação, mesmo que o discurso propalado tenha sido quase sempre o da educação em primeiro lugar, para praticamente todos os governadores. Na outra ponta, salta aos olhos o fato de que poucos foram os secretários que ficaram dois ou mais anos comandando a educação no estado, o que reforça o que acabamos de afirmar.

Oferecemos, a seguir, um quadro síntese que permite visualizar a distribuição e o tempo de permanência no cargo dos secretários estaduais da educação que passaram pela pasta ao longo das gestões Montoro, Quércia, Fleury e Covas:

Tabela 1 – Governadores do estado de São Paulo e Secretários da Educação (1983 – 1998)

Governador	Secretário Estadual da Educação
André Franco Montoro (1983–1987)	• Paulo de Tarso Santos (março de 1983 a maio de 1984) • Paulo Renato de Souza (maio de 1984 a abril de 1986) • José Aristodemo Pinotti (abril de 1986 a março de 1987)
Orestes Quércia (1987–1991)	• Chopin Tavares de Lima (março de 1987 a agosto de 1989) • Wagner G. Rossi (setembro de 1989 a dezembro de 1989), • José Goldemberg (janeiro de 1990 a fevereiro de 1990) • Antônio de Souza Teixeira Jr. (março de 1990) • Carlos Estevam Martins (março de 1990 a março de 1991)
Luiz Antônio Fleury Filho (1991–1994)	• Fernando de Moraes (março de 1991 a setembro de 1993) • Carlos Estevam Martins (setembro de 1993 a dezembro de 1994)
Mário Covas (1995– 1998)	• Rose Neubauer (1995 a 1998)

A rigor, foram lançados muitos projetos de impacto sobre os quais foi construído um discurso que prometia resolver o problema do acesso, permanência, repetência, evasão e baixa qualidade do ensino oferecido à população. Contudo, a promessa foi grande e a entrega ficou muito aquém do esperado e desejado.

Usando a terminologia de Popkewitz (1997), no período em questão, o poder público estadual buscou reformar a escola de diversas maneiras, por meio de inovações e ajustes sucessivos e concomitantes, mas sua ação trouxe poucas mudanças efetivas.

Percebemos também que a criação, desativação, reativação e reformulação de políticas públicas educacionais pouco teve a ver com estudos sobre da eficácia das iniciativas ensejadas e sim com os desejos do grupo político que, naquele momento, estava à frente da pasta. Infelizmente, a SEE não tem se mostrado um órgão afeito à aferição real do que ocorre na rede e, quando alguma quantificação e/ou análise é feita, o que temos, na maioria das vezes, são números "maquiados", obtidos e construídos para finalidades eleitoreiras.

Outro fenômeno perceptível é a sobreposição de funções e de ações. Quando pensamos em como e onde, no período em destaque, ocorreram ações de capacitação de professores, por exemplo, torna-se nítida essa ideia, já que é possível citar iniciativas realizadas pela CENP, pela FDE e pelo DRHU. A instituição das Oficinas Pedagógicas (1988) e dos CARHs (1991) refletem isso, uma vez que seus objetivos são bastante próximos, embora tenham sido criados para trabalharem em diferentes graus de abrangência. Nesse caso específico, o envio de verbas, equipamentos, cursos e seminários às já instaladas Oficinas Pedagógicas provavelmente teria sido uma atitude bem mais eficaz do que a criação de uma nova instância ligada à capacitação de professores como foram os CARHs.

Quanto a esse período, ficou claro também que cada programa trabalhou como se fosse único; como se nada parecido tivesse sido feito anteriormente e como se ele fosse resolver sozinho, se não todos, pelo menos a maioria dos problemas existentes. Projetos grandes para os quais foram criadas infraestruturas técnico-administrativas foram descaracterizados ou abandonados quando da chegada de um novo secretário ou governador. Entre esses, o caso mais notório foi, de fato, o da Escola-Padrão.

Há que se levar em conta também que o tamanho da rede e o fato de ela estar sempre crescendo (sem, com isso, garantir o acesso integral desejado) trazem enormes dificuldades para a implantação de qualquer diretriz que emane da SEE. Com efeito, é bastante difícil fazer uma iniciativa chegar a todos os alunos da rede ao mesmo tempo. A consequência que observamos é que os projetos demoram a ser feitos, demoram a ser implantados e quase nunca chegam à totalidade dos estudantes para os quais se destinam antes do término do mandato. Frente a essa constatação, é correto afirmar que a estrutura da educação no estado de São Paulo é um fator limitador para que reformas, inovações e ajustes transformem-se em mudanças.

Com efeito, podemos afirmar que acesso, permanência e qualidade foram três fatores que estiveram no centro da reflexão e do debate no que diz respeito à educação entre 1983 e 1998. Percebemos isso tanto no discurso sobre educação propalado pela SEE quanto nas definições das políticas públicas concebidas e implantadas no período. Em outras palavras, essas foram três variáveis sempre presentes, que receberam atenção e tratamentos diferenciados em cada uma das quatro gestões ocorridas nesse intervalo temporal.

Além disso, é possível perceber um ou dois "focos principais de ação" em cada uma das gestões, bem como certos deslocamentos de atenção e mudança de foco dentro de uma mesma gestão e/ou de uma gestão para a outra.

Em linhas gerais, os governos Montoro e Quércia atuaram principalmente no sentido de ampliar o acesso à educação pública e de promover a permanência. Por essa razão, foram governos que construíram quantidade significativa de prédios escolares e salas de aula e promoveram o Ciclo Básico e a Jornada Única.

Na gestão Fleury, percebemos um maior equilíbrio entre ações que visavam ao acesso, permanência e qualidade. Houve ampliação física da rede e também ações que objetivavam alterar a estrutura e as condições de trabalho nas escolas como um todo, e não apenas em um único segmento, como nos governos anteriores. A bandeira da principal medida educacional tomada – o projeto Escola-Padrão – era a qualidade na educação, que deveria ser conquistada a partir da melhoria das condições pedagógicas e estruturais da escola. Todavia, como observamos, itens como burocracia, tamanho da rede e até resistência dos educadores imprimiram a essa iniciativa uma lentidão que fez com que ela não se efetivasse durante uma gestão. Mas uma vez, a promessa foi maior que a entrega.

No que diz respeito ao governo Mário Covas, fica nítido o acontecimento de uma cisão política, a partir da qual houve extinção de alguns órgãos e programas, ressignificação de instituições e iniciativas pré-existentes, além do deslocamento do foco principal de ação em direção à permanência e qualidade, entendidas aqui sobre novas bases. Toda a estrutura da SEE foi reorganizada e o espaço de participação dos professores nas decisões políticas da pasta, que já não era grande, ficou ainda menor.

Em suma, devemos entender esse momento como um período em que muitas ações foram efetivadas. Todavia, na maior parte das vezes, cada programa olhou para uma direção diferente, o que nos leva à constatação de que a atuação da SEE desenvolveu-se de forma fragmentada e desconexa.

O contexto ecológico do período esteve marcadamente inebriado de transformação. A sociedade e o Estado buscaram, em suas ações, a modificação da escola, por desejarem, pelo menos na esfera do discurso, incutir novas características aos indivíduos frequentadores desse importante espaço social. Entretanto, tal como nos lembra Azanha (1993, p. 45) “A escola é uma instituição social que possui uma mentalidade própria, historicamente assentada e que, por isso mesmo, desconfia da inovação e resiste à mudança”.

CAPÍTULO II

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: AGILIDADE E DINAMISMO PARA A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

2.1 – Considerações iniciais

Em 1987, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) criou uma nova instituição dentro de sua estrutura, que recebeu o nome de Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Regulamentado pelo Decreto nº 27.102, de 23 de junho de 1987, o novo órgão foi instituído no início do governo de Orestes Quércia[43], precisamente quando a pasta da educação esteve sob a tutela de Chopin Tavares de Lima.

Do ponto de vista legal, a FDE foi instaurada como uma pessoa jurídica de direito privado, dotada de autonomia técnica, administrativa e financeira, vinculada à SEE. Desde sua fundação até hoje, abrigou um número significativo de projetos pedagógicos e também promoveu ações de distribuição de livros didáticos e ampliação física da rede, sendo, ainda, responsável por importantes publicações e produções audiovisuais sobre diversos âmbitos da educação. Sobre esta questão, é curioso notar que encontramos, na trajetória da FDE, desde periódicos que se destinaram principalmente aos educadores da rede pública paulista – caso das revistas *Acesso*, *Idéias* e *Quadro a Quadro* e das séries *Apontamentos*, *Apoio*, *Lições com Cinema* e *Diário de Classe* – até manuais técnicos de orientação destinados às empreiteiras que constroem e reformam as escolas da rede em todo o Estado.

[43] Orestes Quércia foi o segundo governador do estado de São Paulo eleito pelo voto direto, no processo de retorno das liberdades democráticas, que ocorreu com o fim da ditadura militar no Brasil. Importante político do PMDB, ele sucedeu André Franco Montoro, eleito no histórico pleito de 1982, também pelo PMDB. No Capítulo I desta dissertação, abordamos alguns dos mais importantes aspectos educacionais das gestões de Franco Montoro (1983–1987), Orestes Quércia (1987–1991), Antônio Fleury Filho (1991–1995) e Mário Covas (1995–1998), por entender que esse é contexto histórico subjacente ao projeto Ceduc-vídeo, desenvolvido principalmente entre 1988 e 1997, e à Videoteca Pedagógica da FDE.

Trata-se, assim, de uma instituição de grande porte[44], que atua em diversas áreas da educação em São Paulo, cuja atuação confunde-se com as ações da própria Secretaria Estadual de Educação.

No início desta investigação acadêmica, esperávamos encontrar estudos sobre parte dos muitos projetos, programas e ações desenvolvidas pelos diversos setores da FDE, bem como reflexões sobre a história da Fundação propriamente dita. Todavia, os levantamentos realizados na fase de elaboração do projeto de pesquisa fizeram-nos perceber, com grande surpresa, a ausência de estudos específicos sobre essa instituição, que, em 2007, completou 20 anos de intenso trabalho junto à SEE.

Essa lacuna na pesquisa acadêmica causou-nos estranhamento, já que é praticamente impossível separar a FDE da história recente das políticas públicas de educação do estado de São Paulo. Isso ocorre porque, desde que foi criada, a FDE desempenha um papel de destaque junto à SEE, cujo perfil foi se modificando com o tempo, ao sabor das mudanças políticas ocorridas em São Paulo nas últimas décadas.

Para além dessa questão, devemos frisar ainda que o raio de ação da FDE não abrange apenas a SEE e suas coordenadorias, já que também estabelece relações diretas com as DEs, os professores e as próprias UEs. É, precisamente, devido a essa posição diferenciada, em que se verifica o trato com diversas instâncias do sistema público de ensino, que decorre o que julgamos ser a importância estratégica da FDE na rede educacional pública paulista.

Ao pesquisarmos as ações da SEE, encontramos uma quantidade significativa de estudos acadêmicos que se debruçaram sobre um ou mais projetos e/ou iniciativas que foram implantados nas escolas estaduais desde o retorno das liberdades democráticas no âmbito estadual até o fim dos anos 1990. Dentro desse conjunto, praticamente todas as pesquisas que levantamos mencionaram, com diferentes níveis de aprofundamento, ações

[44] Segundo dados oficiais, em 2007, a FDE contava com 857 colaboradores (377 funcionários, 207 estagiários e 273 prestadores de serviços). Esse grupo encontrava-se alocado em um prédio de 19 andares, utilizado exclusivamente pela Fundação e situado à cerca de 700 metros da sede principal da SEE, na cidade de São Paulo. Em 1987, quando foi formada, a entidade tinha em seu quadro 377 indivíduos. Pelo que se pôde perceber pelas entrevistas realizadas, na trajetória da instituição, houve bastante variação em relação ao seu quadro funcional.

realizadas pela FDE. Se, por um lado, isso nos permite dizer que existem “pedaços” da história da autarquia “espalhados” em diversas pesquisas acadêmicas, por outro, muitas publicações, programas e ações nunca foram alvo de reflexões sistematizadas, o que significa assumir que existem lacunas importantes cujo preenchimento certamente trará impacto positivo ao entendimento da história da Secretaria de Educação e também da educação pública em São Paulo.

Em suma, a FDE figura, até hoje, como uma instituição de importância inquestionável no entendimento da história da educação em São Paulo, posto que foi sempre mencionada na literatura ligada ao tema, mas que, até então, não havia ganhado um estudo específico que levasse em conta sua trajetória histórica.

Frente ao interesse em um projeto específico realizado pela Fundação entre 1988 e 1997, que recebeu o nome de Ceduc-vídeo e contribuiu para a formação da Videoteca Pedagógica da FDE, e à já mencionada ausência de estudos sobre a Fundação, resolvemos aumentar o escopo da presente pesquisa, de forma a empreender um primeiro esforço reflexivo em relação à trajetória da FDE.

Frisamos, de antemão, que não daremos conta do sem-número de projetos, publicações e responsabilidades que foram atribuídas e destituídas da FDE nos 22 anos de sua história. Cada diretoria, cada gerência e cada setor da instituição merecem estudos detalhados, que, juntos, tornarão mais claro, pouco a pouco, o mosaico sobre o qual a Fundação foi se constituindo. De toda forma, apresentaremos a FDE em linhas gerais, a partir de uma sistematização dos dados que nos foi possível levantar, e disponibilizaremos, como anexos, documentos relevantes de difícil acesso, úteis em futuros trabalhos que certamente serão realizados.

Longe de pretender esgotar o assunto e, na realidade, com a clara intenção de ampliar as discussões e reflexões sobre o tema, pretendemos, nas próximas páginas, percorrer a história da FDE propondo periodizações, pontuando projetos dignos de destaque e refletindo sobre o perfil da instituição em diferentes momentos.

2.2 – Fundação para o Desenvolvimento da Educação: o passado do presente

O esforço em entender a FDE deve começar obrigatoriamente pela reflexão acerca das instituições que a formaram, seguida do contexto histórico de sua criação.

Seguindo essa linha de raciocínio, devemos pontuar que a Fundação para o Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo foi resultado de um processo que envolveu a fusão de três instituições existentes anteriormente: a Companhia Estadual de Construção Escolar (CONESP), a Fundação para o Livro Escolar (FLE) e o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR).

Antes de tudo, devemos elucidar que a CONESP e a FLE eram instituições estaduais, enquanto o CENAFOR era uma entidade de âmbito nacional, ligada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). A extinção desses três órgãos e a criação da FDE significaram um rearranjo dos funcionários dessas entidades, cujo impacto tentamos entender a partir de entrevistas realizadas com ex-funcionários das três entidades que trabalham na FDE até a atualidade.

2.2.1 – Companhia Estadual de Construção Escolar – CONESP

Como o próprio nome indica, a CONESP foi uma entidade cuja responsabilidade incidiu sobre a construção, reforma, ampliação e conservação dos prédios escolares no estado de São Paulo. Ela existiu entre 1976 e 1987 e desempenhou um papel de singular relevância na história da educação do estado, no que diz respeito à edificação de escolas e ao trato com o mobiliário escolar.

De forma breve, é preciso ter claro que a construção de prédios escolares públicos na história recente de São Paulo passa necessariamente por três instituições: o Fundo Estadual para Construções Escolares (FECE), a CONESP e a FDE. As trajetórias dessas três entidades estão ligadas, pois, de certa forma, uma foi a continuação da outra.

O FECE foi criado no governo Carvalho Pinto, em 1960, e já contava com uma estrutura administrativa e técnica. Nele, engenheiros e arquitetos trabalhavam em prol da construção de unidades escolares, ao mesmo tempo em que outros funcionários

administravam contratos e pagamentos ligados às obras em curso. Em termos cronológicos, o FECE foi sucedido pela CONESP que, por sua vez, transformou-se em FDE no ano de 1987.

Em 1976, quando Paulo Egydio Martins era o governador do estado, o estabelecimento da CONESP pela SEE deu-se num momento marcado pela criação de vários órgãos, que, como ela, foram dotados de maior autonomia para cuidar de obras públicas. Essas entidades surgiram com o objetivo de imprimir maior agilidade e rapidez nas construções em geral, frente à realidade década de 1970, em que a enorme demanda social – em constante crescimento – pressionava as autoridades e exigia ações em diversas frentes ao mesmo tempo.

> Na década de 1970, a cidade de São Paulo tinha perto de 6 milhões de habitantes e muitas crianças precisavam de vaga na escola. Pensar a educação pública naquele momento, com a pressão da enorme demanda por vagas, era pensar em uma maneira nova de construir escolas em grande número, uma maneira que fosse rápida e eficiente. (SÃO PAULO 450 ANOS, 2004).

Tal como mostra o trecho acima, a conjuntura social do período trouxe a necessidade de uma grande e urgente expansão do número de escolas públicas. Na prática, isso significava buscar capacitação técnica, metodológica e administrativa para realizar a construção de muitas escolas ao mesmo tempo. A CONESP surgiu, portanto, em resposta a uma demanda por rapidez, sistematização e organização no que se referia à edificação de prédios escolares.

A padronização dos muitos processos necessários para a construção de uma escola foi a resposta encontrada pela CONESP para dar conta da desafiadora demanda que resultou em sua criação. Não bastava apenas construir escolas, como fazia o FECE; era preciso administrar e conduzir a criação de muitas unidades simultaneamente, de forma a garantir características mínimas, estabelecer modelos arquitetônicos e conseguir preços compatíveis com o orçamento público.

> O processo de construção da escola começou a se estruturar dentro da lógica dos novos tempos. Os construtores (agente 1) seriam contratados para construir a escola que os arquitetos (agente 2) projetaram. O controle, a administração e o pagamento da construção seriam feitos pelo governo do estado através da Conesp e o seu quadro de técnicos (agente 3). As diretoras e professoras (agente 4) seriam usuárias, assim como as crianças (agente 5). A avaliação naquele momento foi de que somente a normatização do processo poderia resultar em uma organização e

> qualidade do resultado. A normatização permitiu o controle de custos da obra. Era possível saber se um construtor estava cobrando muito caro ou demorando muito tempo para erguer determinado prédio. E como a normatização estava nos componentes, os projetos ainda poderiam ser específicos para cada lugar (dentro de determinados limites) e para cada situação. (SÃO PAULO 450 ANOS, 2004).

Em sua história, a CONESP foi responsável pela criação de várias normatizações, cujos objetivos eram administrar, fiscalizar e sustentar várias construções sendo realizadas concomitantemente. Nesse processo, destacaram-se as ações dos arquitetos Mayumi de Souza Lima e João Honório de Melo Filho, convidados pelo governo do estado em 1976, como a finalidade de propor soluções para a construção de uma rede de escolas de grandes proporções quantitativas.

Durante o governo Montoro (1983–1987), devido à expansão física da rede por ele empreendida, a CONESP foi reorganizada, o que levou ao seu fortalecimento dentro da SEE. No início da gestão Quércia, suas atribuições e parte dos recursos humanos foram incorporados à FDE sob um departamento próprio, denominado Diretoria de Obras e Serviços (DOS).

A DOS deu seguimento aos trabalhos antes desempenhados pela CONESP e, com o tempo, foi aprimorando suas práticas. Nesse sentido, destaca-se o trabalho de estudo do mobiliário escolar, que já havia começado na antiga companhia, mas que se desenvolveu principalmente no período em que ela passou a fazer parte da FDE.

Ainda em relação aos móveis necessários para o funcionamento de uma escola, devemos ressaltar a produção interna de protótipos que atendessem às necessidades específicas dos diferentes ambientes escolares e também o estudo e teste de itens feitos no mercado que, ao serem validados, passaram a figurar em uma lista de possíveis fornecedores de produtos a serem adquiridos e enviados às unidades escolares (UEs).

As normatizações e processos de trabalho criados primeiramente pela CONESP e depois pela FDE estabeleceram, com o decorrer do tempo, uma metodologia de orientação e administração de obras públicas. As duas instituições possuem, em seus históricos, publicações de manuais e livros que, pouco a pouco, criaram uma cultura de construção de escolas e produção de mobiliário escolar cujo conhecimento extrapolou as dimensões estaduais e também nacionais.

Entre os textos produzidos pela CONESP/DOS-FDE, encontramos manuais de orientação destinados aos diretores das escolas, aos funcionários da instituição que fazem a fiscalização das obras e também aos empreiteiros contratados.

As informações obtidas por meio das entrevistas e da literatura ligada ao tema mostraram que a passagem da CONESP para a FDE não foi tratada como um entrave, ou mesmo como algo que tenha redirecionado funções e objetivos desempenhados. Na fala de pessoas que viveram a mudança institucional, e que, ainda hoje, desempenham suas funções na DOS, ao se transformar em FDE, os trabalhos continuaram a ser realizados e aprimorados, mesmo que, vez por outra, entraves políticos dificultassem alguns processos em específico. Para esses funcionários, a DOS/FDE é uma continuação da CONESP que permitiu avanços tanto no que diz respeito à construção, reforma e restauração de prédios escolares, quanto no desenvolvimento e trato com o mobiliário escolar.

> Só no ano de 1998 a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), órgão sucessor da Conesp, administrou a construção de 3.690 novas salas de aula. A medida – salas de aula – é estranha: não se mede educação em número de salas. Mas o relatório da FDE apresenta com essa unidade a dimensão do desafio enfrentado. Se pensarmos em escolas médias, de dez salas cada uma, são quase 370 escolas em um ano. A racionalização era, de fato, a única maneira de suprir a demanda. (SÃO PAULO 450 ANOS, 2004).

2.2.2 – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR

No final da década de 1960, por meio do Decreto-Lei nº 616, de 09 de junho de 1969, foi autorizada a criação de uma entidade cuja meta era atuar na formação de educadores profissionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação técnica do país. Sob a denominação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), ela seria dotada de autonomia técnica, didática, administrativa e financeira e deveria ser instalada na cidade de São Paulo, sede do mais dinâmico centro industrial do Brasil de então.

O CENAFOR existiu efetivamente até 1987. Ele foi instalado na Rua Rodolfo Miranda – bairro do Bom Retiro, na cidade de São Paulo –, onde funcionava com cerca de 200 funcionários. Neste ínterim, realizou diversos cursos e formações, publicou revistas, livros e

textos, e produziu filmes que versavam sobre a formação de educadores, principalmente em relação ao segmento da educação profissional e técnica, voltada ao mundo do trabalho.

O compromisso com a educação profissional encontra-se presente no estatuto da entidade, que afirmava

> O CENAFOR tem por finalidade a preparação e o aperfeiçoamento de docentes técnicos e especialistas em formação profissional, bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal, e, especificamente:
>
> I - preparar, aperfeiçoar, especializar e qualificar:
>
> a) professores de disciplinas específicas de cursos profissionalizantes, e de educação para trabalho, de 2º grau;
>
> b) técnicos, especialistas, instrutores e dirigentes em ensino profissional para atuação em centros de treinamento ou empresas;
>
> c) pessoal de supervisão e direção de programas do ensino profissional em escolas, centro de treinamento e empresas;
>
> II - elaborar, testar, validar e difundir métodos e recursos pedagógicos para atender às necessidades de formação profissional;
>
> III - realizar levantamentos, estudos e pesquisas necessárias à orientação e ao aperfeiçoamento das atividades de formação profissional;
>
> IV - organizar e divulgar documentação técnica e pedagógica relacionada com a formação profissional;
>
> V - desenvolver, dentro de suas possibilidades, cooperação intercâmbio e colaboração com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais que tenham objetivos congêneres. (SÃO PAULO, Decreto nº 82.351, de 02 de setembro de 1978).

Durante toda a sua existência, o CENAFOR foi um órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Com respeitáveis trabalhos desempenhados na área de formação de educadores, sua atuação se dava principalmente junto às escolas técnicas e universidades federais, responsáveis por uma parcela significativa da educação profissional de nível médio e superior do Brasil.

Contudo, é válido pontuar que, em sua trajetória, o CENAFOR estabeleceu convênios com muitas instituições ligadas a diferentes segmentos educacionais. Nesse sentido, foram firmadas parcerias com o SESI, o SENAI, com secretarias da educação, universidades federais

e até mesmo com a UNESCO. Em parte dessas parcerias, o CENAFOR funcionava como um prestador de serviços que, a partir de seus recursos humanos, oferecia cursos em outras instituições.

Mesmo tendo um nome que o vinculava à educação profissional, as ações do CENAFOR extrapolavam esse segmento na direção de uma atuação mais generalizada no campo educacional. Um exemplo disso foi a iniciativa intitulada “Ensino de Física Aplicada”, que

> [...] desenvolveu um conjunto de materiais instrucionais para utilização nos cursos de Física para o ensino de 2º Grau. Foram elaborados cadernos-textos de leitura, exercícios para o aluno resolver, avaliações, livros de instrução programada, equipamentos de laboratório e recursos audiovisuais auxiliares de ensino. Também foi elaborado material de treinamento, para os professores de 2º Grau que viessem a utilizar os recursos do projeto com seus alunos. Mais de 40 técnicos do CENAFOR – professores de Física, educadores, psicólogos e encarregados da construção de equipamentos de laboratório – participaram do projeto. (PACHECO FILHO, 1998).

Em termos de financiamento, o CENAFOR sustentava-se em parte com verbas do próprio MEC, por meio de convênios de prestação de serviços, em parte por meio de parcerias com empresas, institutos e fundações que, ao investirem em treinamento de recursos humanos, conseguiam isenções fiscais. No limite, é correto dizer que o CENAFOR era um órgão técnico de formação profissional de âmbito nacional, cuja ação assemelhava-se a uma agência que captava recursos e “vendia” seus serviços especializados, todos ligados à formação de educadores.

Parte dos indivíduos do alto escalão da entidade desenvolvia carreira acadêmica paralelamente. Na opinião de alguns ex-funcionários, esse era um fator digno de nota, que colaborava para que as atividades lá desenvolvidas tivessem um alto grau de excelência, ao mesmo tempo em que permitia que a entidade mantivesse contato constante com universidades de ponta do Brasil e do mundo.

Em termos de audiovisual, existia no CENAFOR um estúdio de TV completo, uma câmera para cinema e uma moviola[45]. O Centro contava, ainda, com uma área de fotografia e artes gráficas. A existência desses equipamentos e de técnicos especializados em seu corpo de funcionários permitiu que o núcleo de multimeios da instituição produzisse um importante conjunto audiovisual[46] sobre educação. Entre os assuntos abordados, encontramos métodos de trabalho em sala de aula, formação profissional, emprego e mercado de trabalho.

Entre 1978 e 1989, o cineasta Fernando Passos gerenciou essa área da entidade, estando à frente de produções audiovisuais que foram reconhecidas e premiadas no Brasil e no exterior. No Capítulo III, abordaremos com mais detalhes essa relevante produção

A partir de 1987, o núcleo de multimeios do CENAFOR passou a integrar a FDE, que herdou, nesse processo, funcionários, filmes, equipamentos e projetos em andamento. Na passagem do CENAFOR para a FDE, não houve alteração no quadro de funcionários do setor audiovisual, que se manteve praticamente intacto até 1989. Todavia, com o tempo, importantes funcionários foram saindo da instituição e a produção foi mudando de caráter, até que, por uma decisão marcadamente política (ocorrida em 1994), a FDE deixou de produzir qualquer tipo de audiovisual por meios próprios, desfazendo-se dos equipamentos e instalações que havia herdado do CENAFOR. Devido às especificidades desta pesquisa, retomaremos essa questão em momento oportuno.

---

[45] Equipamento utilizado para montagem cinematográfica. É nessa "mesa de montagem" que o material filmado em película é editado, ou seja, observado, cortado e emendado, formando assim a versão final do audiovisual. É importante estar claro que as moviolas são equipamentos caros e imprescindíveis à produção cinematográfica. A presença de um instrumento dessa natureza em uma instituição significava que ela possuía a capacidade de realizar filmes, ou seja, de "fazer" cinema.

[46] A produção audiovisual do CENAFOR foi realizada em diferentes formatos, passando da película de 35 e 16 mm até o vídeo. Toda essa flexibilidade foi possível pelo fato, já apontado, de a entidade possuir seu próprio núcleo de produção, em que havia equipamentos de captação e edição e técnicos especializados em audiovisual.

2.2.3 – Fundação para o Livro Escolar – FLE

Entre 1965 e 1987, todas as questões relativas aos livros didáticos, paradidáticos e de referência utilizados pelos alunos da rede pública estadual estiveram sob a responsabilidade de uma autarquia ligada à SEE, denominada Fundação para o Livro Escolar[47] (FLE).

Segundo o Decreto nº 44.703, de 7 de abril de 1965, a FLE foi instituída com as seguintes finalidades:

> I - edição de obras didáticas, de preferência obras de referência (dicionários, atlas e outros), mediante contrato com empresas especializadas;
>
> II - aquisição, diretamente das empresas editoras, de livros didáticos, de acordo com o levantamento dos livros adotados;
>
> III - venda, a preços módicos, de livros de sua edição, ou adquiridos por intermédio dos órgãos da Secretaria da Educação, por instituições auxiliares da escola ou pela fundação;
>
> IV - instituição de concursos, ou de prêmios, para autores de livros didáticos;
>
> V - promoção de pesquisas e estudos sobre livro didático, os seus aspectos pedagógico, econômico e comercial;
>
> VI - selecionar e julgar os livros didáticos a serem adotados pelos estabelecimentos de ensino do Estado; (SÃO PAULO, Decreto nº 44.703, de 7 de abril de 1965).

A leitura do excerto acima permite afirmar que a FLE foi organizada para editar, comprar, vender, selecionar e julgar publicações, bem como promover concursos entre autores e realizar pesquisas sobre livros didáticos e de referência. Seu raio de ação, portanto, deveria cobrir todo o processo que levava o livro didático do rascunho até as mãos dos alunos, incentivando também a produção e a pesquisa em relação à utilização do livro como recurso didático.

Tal como ocorre com outras instituições dessa natureza, outros decretos[48] sobre a FLE foram instituídos posteriormente. Todavia, eles não trouxeram alterações relevantes aos objetivos primordiais da entidade.

---

[47] O documento que autorizou o poder executivo estadual a criar a FLE foi a Lei nº 7.251, de 24 de outubro de 1962. No entanto, ela começou a funcionar apenas três anos depois, por meio do Decreto nº 44.703, de 7 de abril de 1965.

Em linhas gerais, a FLE caracterizou-se como um órgão de pequeno porte (cerca de 70 funcionários), que se situava na cidade de São Paulo, na Avenida Paulista. Com o passar do tempo, ela ampliou sua abrangência, trabalhando também na edição e distribuição de livros paradidáticos.

Além do trabalho com livros didáticos e paradidáticos, essa instituição foi promotora de eventos nos quais escritores e representantes de editoras encontravam-se com acadêmicos especialistas no assunto para discutir demandas do setor e também para debater sobre a qualidade dos produtos existentes no mercado. Ações como essa mostram que, de fato, a FLE teve uma atuação que buscou discutir e promover o aumento da qualidade dos materiais impressos que chegavam aos alunos do sistema público de ensino.

Devemos destacar, igualmente, a atuação da FLE como realizadora de projetos pedagógico-culturais, propostos de modo a incentivar a pesquisa, a leitura e a produção de textos a serem integrados no acervo da biblioteca escolar. Em nossa pesquisa, localizamos vestígios do projeto Pró-Memória Cultural, implantado pela instituição em 1984.

> O Projeto Pró-Memória Cultural propõe o estudo da história local, entendido como um resgate da memória das diferentes manifestações culturais do bairro em que a Unidade Escolar se situa. Uma vez viabilizado, contribuirá como uma forma de ampliação das fontes culturais para o ensino, em que a educação toma feição comunitária e através da sua integração com a cultura local, possibilita à escola encontrar novas alternativas para uma ação educativa. Portanto, este projeto tem como alvo a Unidade Escolar, que busca sua autonomia dentre de uma proposta pedagógica democrática que lhe possibilite ocupar seu pedaço na sua realidade sociocultural. (FLE, 1984a, p. 05).

No trecho acima, percebemos uma abordagem interessante, que comumente escapa à literatura oficial sobre essa Fundação. O que estamos querendo enfatizar aqui é que a FLE é tida sempre como um órgão ligado estritamente aos livros didáticos e paradidáticos, ideia ratificada por seu estatuto e também pela literatura que a menciona.

---

[48] Também versaram sobre a Fundação para o Livro Escolar os seguintes documentos: Decreto nº 47.223, de 24 de novembro de 1966, Estatuto s/n, de 20 de dezembro de 1966, Decreto s/n, de 19 de setembro de 1969 e Decreto nº 23.575, de 17 de junho de 1985.

Nesse aspecto, vale destacar que a atuação da FLE na formulação e implantação de projetos com temática mais abrangente foi constatada por meio de duas publicações encontradas em um acervo de obras raras[49] do estado de São Paulo.

Segundo o texto elaborado pela FLE, o projeto Pró-Memória Cultural deve ser entendido como uma proposta que

> [...] nasceu dentro da nova ótica da biblioteca escolar, enquanto espaço cultural integrado às atividades da Unidade Escolar. Biblioteca vista como um espaço de inquietação cultural, não se aceitando ser o seu acervo um conjunto de obras e idéias prontas, mas pontos de partida para novos avanços, para constante recriação. Um espaço aberto à comunidade voltado à informação, lazer e preservação da memória cultural. (FLE, 1984a, p. 06)

De acordo com a documentação levantada, o projeto Pró-Memória Cultural, iniciado na FLE, continuou a existir dentro da FDE, pelo menos durante o governo Quércia. Ele passou a se chamar apenas Pró-Memória e sofreu algumas modificações em relação à ideia original. Esta é uma informação relevante, que nos faz supor que esse foi um projeto dotado de certa importância dentro da história da FLE e da FDE em seus primeiros anos. Em face de suas características e de seu caráter interdisciplinar, trata-se de um projeto que mereceria uma investigação mais aprofundada.

A transformação da FLE em FDE ocorreu a partir do Decreto nº 27.102, de 23 de junho de 1987. De acordo com esse documento oficial, a mudança do nome e a ampliação das atribuições ocorreu por uma sugestão oriunda de seu próprio órgão colegiado de direção superior. Dentro da estrutura da FDE, coube, principalmente, à Diretoria Técnica as atribuições que antes eram desempenhadas pela FLE.

---

[49] As publicações "Memória Escola Comunidade" e "Memória Cultural – um resgate para desvendar a nossa história", de autoria da FLE/SEE e editadas em 1984, foram localizadas no acervo do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo. Ambas registram aspectos diferentes do projeto Pró-Memória Cultural e se configuram como dois dos poucos registros que encontramos sobre a FLE.

2.3 – FDE: a gênese

Na história das instituições, toda junção de entidades para a formação de uma terceira resulta num processo histórico dotado de múltiplos aspectos. Existe um aspecto legal, que se expressa nos decretos, leis e estatutos que versam sobre os órgãos em questão. Existe também o aspecto histórico e político, que leva em consideração o contexto e as ações que subjazem a criação e extinção de entidades e, igualmente, as intencionalidades e os anseios de seus proponentes. Há ainda o aspecto humano impresso na memória dos indivíduos que viveram o processo de extinção/criação propriamente dito, memória que, às vezes, encontra-se de alguma forma registrada em reivindicações de sindicatos e/ou em reportagens de jornal, mas que, na imensa maioria dos casos, não se encontra formalmente registrada, ficando no campo dos acontecimentos que escapam à pesquisa histórica.

Abordaremos, a seguir, cada um desses aspectos, já que a proximidade histórica com o objeto estudado nos permite recuperar, em parte, como a junção foi sentida por funcionários das três instituições que se fundiram para a formação da FDE.

2.3.1 – Conjuntura histórica da fusão que originou a FDE

Em relação ao contexto histórico e político, como já dissemos, a FDE foi criada no início da administração de Orestes Quércia, quando o PMDB conseguiu eleger consecutivamente seu segundo candidato para o governo de São Paulo. Mesmo tendo sido vice-governador na gestão anterior, de Franco Montoro, a chegada de Quércia ao comando do estado representou o acesso de um novo grupo do PMDB ao primeiro escalão administrativo.

No que diz respeito à realidade populacional e educacional do estado na época, convém sublinhar que

> Quando se iniciou a gestão governamental de 1987, São Paulo contava com 30,4 milhões de habitantes – aproximadamente um quinto da população do país –, dos quais 12,6 milhões tinham até 19 anos, situando-se assim na faixa etária atendida pelos estabelecimentos de pré-escola, 1º e 2º graus. Para perceber a extensão do desafio que a SE [SEE] (e a FDE) tinha pela frente, é preciso, no entanto, ir além desses números, embora isoladamente eles já revelem a complexidade do sistema educacional paulista. Em primeiro lugar, uma demanda tão volumosa exige estrutura grande e complexa. E aí começam as dificuldades. Em 1987, a rede

> estadual de ensino era constituída por 5,8 mil escolas urbanas e 10,5 mil escolas rurais, freqüentadas por 4,6 milhões de crianças e jovens e conduzidas por 250 mil funcionários, entre eles 202,7 mil docentes. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 12).

Foi nessa conjuntura e em um momento em que ocorreram mudanças e ajustes nos quadros político-administrativos do estado que se decidiu pela união de entidades que cuidavam de setores específicos da educação – caso da FLE e da CONESP –, para formar uma só autarquia, dotada da capacidade de apoiar a SEE em praticamente todas as suas esferas de atuação.

A entrada do CENAFOR na composição da FDE, por sua vez, deve ser entendida no quadro das mudanças que ocorreram na gestão da educação pública, com o final da ditadura militar. Nesse momento de transição, o governo Sarney[50] realizou uma série de modificações de cunho marcadamente descentralizador, o que fez que algumas instituições ligadas ao MEC fossem extintas, ao mesmo tempo em que outras foram entregues à gestão de estados e municípios.

Um exemplo do que estamos dizendo é o Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, que, de uma só vez, pretendeu extinguir várias entidades vinculadas ao MEC, dentre elas o CENAFOR, a Coordenação de Ensino Agropecuário (COAGRI), o Conselho Nacional de Serviço Social e a Comissão Nacional de Moral e Civismo. Esse mesmo documento propôs, ainda, a transformação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em Secretaria de Educação Especial (SESPE) e o desmembramento da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau em Secretaria de Ensino Básico (SEB) e Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG).

Neste ponto, convém sublinhar que trouxemos essas informações apenas para enfatizar que o contexto em que a FDE foi criada esteve marcado pela reorganização do poder público da União, estados e municípios frente ao lento e gradual processo de retorno à democracia. Isso gerou mudanças de diversas ordens, em que atribuições antes

---

[50] José Sarney foi presidente da república entre 1985 e 1990. Vice-presidente na chapa encabeçada por Tancredo Neves, ele assumiu o governo frente ao adoecimento e posterior falecimento do presidente eleito. O governo Sarney foi uma gestão que buscou consolidar a democracia no Brasil. Do ponto de vista político, sua administração foi marcada pelo processo de redemocratização do País, cujo ápice foi a promulgação da Constituição de 1988. Em relação à economia, foi uma época marcadamente de crise e em que foram instituídos sucessivos planos econômicos para tentar conter uma realidade de hiperinflação.

pertencentes à União foram distribuídas para outras instâncias de poder, mais próximas dos cidadãos. Foi justamente em meio a essa conjuntura que o CENAFOR, que era um órgão nacional, teve sua administração entregue ao estado de São Paulo.

É importante dizer que, apesar do decreto de 1986, o CENAFOR não foi extinto. Tanto foi assim que, no ano seguinte, publicou-se um novo documento[51] que revogava o decreto de 1986 e abria a possibilidade de a instituição continuar a existir, desde que passasse a ser administrada ou pelo estado ou pelo município de São Paulo.

No conturbado processo de manutenção do CENAFOR como entidade, e também dos cargos e salários de seus funcionários, é imprescindível destacar a vigorosa atuação de sua associação de funcionários. Frente às indefinições vivenciadas entre 1986 e 1987, os funcionários se organizaram para manter a estrutura e até mesmo a integridade dos equipamentos de que a instituição dispunha.

Em entrevista, o cineasta Fernando Passos (informação pessoal)[52] que, como já dissemos, era funcionário do CENAFOR no período em que ocorreu a mudança institucional, ressaltou também a atuação do deputado estadual Nelson Nicolau[53], do PMDB, como um dos articuladores políticos da passagem do CENAFOR para as mãos do governo estadual.

O resultado desse processo histórico, que envolveu a atuação de diversos personagens em diferentes esferas de poder, possibilitou que o CENAFOR continuasse a existir fisicamente e estruturalmente. Suas instalações e recursos humanos passaram a ser de responsabilidade do governo de São Paulo e foram integrados à FDE em 1987.

Ainda em relação à fusão, é curioso notar que a leitura dos documentos oficiais leva-nos a crer que a FDE foi uma ampliação da FLE. Tal inferência origina-se no fato de o Decreto nº 27.102, de 23 de junho de 1987 trazer informações categóricas que definem a FLE como uma autarquia pré-existente que recebeu novas atribuições e, por isso, teve seu nome alterado. Contudo, a pesquisa de campo realizada mostrou que, na realidade, não foi isso

---

[51] Estamos nos referindo ao Decreto nº 93.921, de 14 de janeiro de 1987.

[52] PASSOS, Fernando. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. Campinas, 19 fev. 2008.

[53] Nelson Mancini Nicolau é um político do PMDB que foi três vezes prefeito da cidade de São João da Boa Vista e duas vezes deputado estadual.

que aconteceu, mas sim uma reconfiguração no quadro das entidades de apoio à SEE com base no CENAFOR, uma vez que foi esta instituição que recebeu fisicamente a FLE e a CONESP.

Assim sendo, sob o aspecto legal, a FDE instituiu-se a partir da FLE, e, do ponto de vista físico e estrutural, ela se organiza com base no CENAFOR.

Neste ponto, é importante fazermos uma ressalva em relação à CONESP, pois, ao contrário da FLE que "se mudou" para a sede do CENAFOR/FDE logo em 1987, a CONESP[54] só se mudaria fisicamente para esse local em 1995.

Face ao exposto, devemos pontuar que, até 1987, a sede da CONESP estava localizada na Avenida São João, no centro da cidade de São Paulo. Entre 1987 e 1995, a DOS ficou instalada na Rua General Jardim, estrategicamente próxima à sede da SEE e longe das demais diretorias da FDE. Foi apenas em 1995 que esse departamento da FDE passou a funcionar na Rua Rodolfo Miranda, junto com as demais diretorias da instituição.

Ao instaurar a FDE como uma autarquia, a SEE estava criando uma entidade grande capaz de auxiliá-la em suas principais esferas de atuação: construção de escolas e mobiliário, projetos educacionais e de formação de educadores e seleção e distribuição de livros didáticos. Abaixo, transcrevemos o modo como a secretaria descreveu a formação de sua nova entidade vinculada:

> Em 1987, ano de criação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), o setor educacional no Estado de São Paulo exigia tratamento diferenciado dos que haviam sido aplicados até então. O Estado conseguia oferecer um número total de vagas satisfatório em relação à população na faixa etária atendida pelas escolas da rede estadual (embora apresentando déficits em determinadas áreas). Entretanto, a qualidade do ensino requeria cuidados, tendo em vista os índices de analfabetismo e evasão escolar ainda serem preocupantes, apesar das medidas governamentais adotadas nessa área, como, por exemplo, a implantação do Ciclo Básico (1984). Para reverter esse quadro, a Secretaria da Educação (SE) elaborou um plano de ação, que incluiu, também, a criação da FDE, instituição concebida para atuar tanto na área pedagógica quanto na de recursos físicos escolares. Criada a partir da Fundação para o Livro Escolar (FLE), instituída 25 anos antes, em 1962, a FDE absorveu parte das atribuições, funcionários e bens da Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), que, mantida pelo Governo Federal, encontrava-se em processo de extinção, assim como parte das funções e estrutura da Companhia de Construções Escolares do

[54] Ao integrar a FDE, a CONESP passa a se chamar Diretoria de Obras e Serviços (DOS), como já dissemos anteriormente.

> Estado de São Paulo (Conesp), o que lhe deu um caráter mais abrangente. Dessa forma, além de realizar ações voltadas para a produção, compra e distribuição de livros didáticos e para o desenvolvimento da leitura na escola – antigas atribuições da FLE –, a FDE ficou também com a tarefa de treinar e aperfeiçoar os docentes – como fazia o Cenafor – e a de contribuir para a melhoria dos recursos físicos, função antes a cargo da Conesp. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 9-10).

Vista como um todo, a formação da FDE deve ser entendida, portanto, como um movimento marcadamente político, que podemos classificar como uma ação de impacto do governo Quércia, numa área de visibilidade e importância estratégica.

2.3.2 – Um fato, muitas perspectivas

A criação da FDE configura-se como um fato que, sob a perspectiva humana, traz consigo uma profusão de pontos de vista. É curioso notar que, mesmo hoje, mais de duas décadas depois do nascimento da entidade, o caráter tripartite da instituição mantém-se vivo, tanto por conta dos funcionários antigos que se mantêm na ativa, quanto em decorrência de sua própria constituição interna e cultura institucional. Recorrentemente, escutamos frases que afirmaram que a FDE continua sendo, na atualidade, uma justaposição de três instituições e que, por isso, não há como dizer o que ela é, pois não existe um todo. Para outros funcionários, já se pode falar em uma cultura da FDE, que seria separada e independente das três entidades que a formaram, cuja constituição teria sido árdua e a despeito das trocas de diretoria que ocorrem por consequência das mudanças político-partidárias da SEE.

De toda forma, as entrevistas realizadas trouxeram dados que nos permitem afirmar que os funcionários de cada instituição envolvida perceberam a junção de maneiras variadas, evidenciando alguns aspectos em detrimento de outros.

Para os indivíduos vindos da FLE, a junção proporcionou uma expansão bem vista, pois, por um lado, o CENAFOR era uma instituição muito maior do que a FLE e, por outro, as ações da CONESP ganhavam grande visibilidade dentro do governo e perante à sociedade. A integração da FLE à FDE teria permitido uma expansão das possibilidades de atendimento e também um ganho de atenção para as questões e projetos envolvendo livros didáticos.

Para os ex-funcionários da CONESP, a junção demorou um pouco mais para ser sentida porque, entre 1987 e 1995, a DOS, que absorveu parte dos funcionários da CONESP, não funcionou na Rua Rodolfo Miranda e sim na Rua General Jardim, tal como abordamos anteriormente. Para eles, com exceção da parte burocrática de, vez por outra, ter que assinar um documento na sede da FDE, era como se a CONESP continuasse a funcionar ,porém com outro nome. Em 1995, uma orientação do alto escalão obrigou os funcionários a se juntarem fisicamente ao restante da entidade, na sede da FDE, no bairro do Bom Retiro. A partir de então, a realidade da FDE passou a ser sentida pela equipe da DOS, em suas dimensões positivas e negativas.

Um aspecto positivo apontado foi a melhoria da qualidade dos manuais e publicações elaborados pelo departamento. O fato de trabalhar em um órgão que conta com um departamento especializado em livros e publicações teria contribuído para que surgisse uma preocupação maior com o formato dos textos editados, transformando os manuais técnicos e orientações em produções de leitura mais fácil e agradável. Contudo, as dificuldades em se criar uma mentalidade institucional ainda são sentidas. São comuns os relatos de projetos educacionais gerados na FDE ou na SEE, cuja implantação trouxe impacto na parte física e de mobiliário das escolas, dos quais a DOS tomou conhecimento pelos jornais, quando a assessoria de imprensa divulgou o projeto para a sociedade. A cultura de desenvolvimento de projetos entre as diretorias avançou, mas ainda teria um longo caminho a trilhar.

Já para o pessoal oriundo do CENAFOR, se, por um lado, a passagem para a FDE foi vista como uma vitória, já que significou a manutenção dos cargos e também da instituição (em certo sentido), por outro, deixar de trabalhar na esfera federal para atuar em âmbito estadual foi uma mudança bastante grande. Isso porque o CENAFOR era um órgão nacional, que mantinha relações com a academia e com instituições estrangeiras, e em que parte do corpo técnico era enviada ao exterior para especialização. Além disso, o Centro focava-se principalmente na educação profissional e desenvolvia projetos em parcerias com empresas e secretarias de educação de outros municípios e estados, atuando como um prestador de serviços.

Ao ser transformada em FDE, a abrangência e a natureza da instituição mudaram, uma vez que a entidade passou a atuar pontualmente em São Paulo e a desenvolver

iniciativas mais voltadas para a educação básica, cuja responsabilidade incide sobre os estados. Com efeito, o que encontramos, de forma fragmentada, nas recordações de ex-funcionários do CENAFOR é a mudança de estatuto da instituição – de federal para estadual – que implicou em um diferente perfil de diretoria, em diferentes formas de atuação, em novo público alvo e missão institucional e também no fim de parcerias com organismos e universidades do exterior.

Em certo sentido, o CENAFOR era uma entidade técnica voltada à educação profissional, cuja abrangência era nacional e que trabalhava de forma específica e especializada. Já a FDE foi criada para atuar em um único estado e junto a uma gigantesca rede de educação básica. Enquanto, na primeira, existia espaço para o desenvolvimento de projetos bem específicos, pontuais e de excelência, com parceiros e com uma profusão de verbas, a vocação da última era atuar de forma universalizada e universalizante, trazendo agilidade, dinamismo e melhoria nos diferentes serviços prestados pela Secretaria de Educação.

2.4 – FDE: organização formal

Em regimes constitucionais, as instituições são dotadas de marcos regulatórios, cujos conteúdos permitem que se faça um desenho esquemático de sua estrutura interna. Logo, o estatuto e o organograma de uma entidade devem ser entendidos como dois itens importantes, que mostram seu funcionamento interno e também como se dá o seu relacionamento com outros órgãos existentes.

Entende-se por estatuto o conjunto de regras que definem, organizam e estabelecem o funcionamento de uma instituição. Quando estudamos pessoas jurídicas regidas por esse tipo de documento, devemos analisá-lo cuidadosamente, já que é possível encará-lo como uma carta de intenções que versa sobre as finalidades, a estrutura e o modo de operação do órgão em questão.

Nos estatutos, sobretudo naqueles que marcam o início das atividades de uma determinada entidade, é possível encontrar uma parte significativa das intencionalidades de seus proponentes. Se nos pusermos a ler essa categoria de texto com atenção, pensando nas informações implícitas e explícitas, perceberemos, ainda, algumas informações sobre o contexto histórico em que o documento foi elaborado.

É bem verdade que sempre existe alguma distância entre aquilo que se encontra regulamentado e a forma como os diferentes órgãos funcionam na prática. Mesmo assim, da feita que os estatutos trazem o conjunto de regras e os parâmetros de funcionamento, eles devem ser levados em consideração quando nos debruçamos sobre instituições de quaisquer fins.

Em sua trajetória, a FDE teve dois estatutos. O primeiro foi instituído em 1987, quando da sua inauguração, e o segundo[55] e último foi criado em 2007 e encontra-se em vigor na atualidade.

A existência desses dois documentos na história da autarquia configura-se como um denotativo de mudança. Isso quer dizer que, com o passar dos anos, a FDE sofreu alterações

[55] Decreto nº 51.925, de 22 de junho de 2007.

consideradas relevantes em sua estrutura, as quais, ao menos na opinião dos governantes de uma dada conjuntura histórica, justificariam a instituição de um novo marco regulatório.

De toda forma, começaremos discutindo o primeiro estatuto para, no final deste Capítulo, quando estivermos falando da FDE na atualidade, comentarmos alguns aspectos do documento atual. Será nesse momento que então refletiremos sobre as diferenças e semelhanças presentes nos dois textos.

2.4.1 – O primeiro estatuto da FDE

De acordo com seu primeiro estatuto, publicado na Secretaria de Estado do Governo, aos 23 de junho de 1987, a FDE tinha por objetivo

> [...] complementar as políticas educacionais da Secretaria da Educação, no que se refere à produção, aquisição e distribuição de material instrucional, necessário ao processo de ensino e aprendizagem, bem como cumprir a política de suprimento de recursos físicos para educação, destinados à própria Secretaria da Educação ou a seus órgãos. (SÃO PAULO, Decreto nº 27.102, de 23 de junho de 1987*)*.

O trecho acima transcrito sintetiza os desígnios maiores da FDE. Nele, observamos as três vocações fundamentais da instituição: o trabalho com materiais voltados para a aprendizagem dos alunos (livros didáticos), a produção e distribuição de saberes acerca do ato de ensinar (formação de educadores), e a responsabilidade pelos aspectos físicos necessários para que a educação aconteça (construção de prédios e mobiliário escolar). Se assumirmos que a educação acontece quando há um professor, um aluno e um espaço de aprendizagem, é correto afirmar que a FDE, como braço operacional da SEE, foi instituída para trabalhar em todos os aspectos que envolvem a educação, já que prevê o apoio a cada um desses elementos fundamentais.

Outro ponto que merece destaque nesse mesmo documento é aquele que enumera as ações que a Fundação deveria desempenhar para atingir plenamente seus objetivos. Segundo ele, a FDE:

> 1. editará, por seus próprios meios e/ou mediante contrato com empresas especializadas, obras didáticas de referência (dicionários, atlas e outros);

> 2. adquirirá, diretamente das empresas editoras, livros didáticos, de acordo com o levantamento dos livros adotados;
>
> 3. poderá doar ou vender, a preços módicos, livros de sua edição ou adquiridos por intermédio de órgãos da Secretaria da Educação, por instituições auxiliares da escola ou pela própria Fundação;
>
> 4. instituirá concursos ou prêmios para autores de livros didáticos;
>
> 5. promoverá pesquisas e estudos sobre o livro didático, sob seus aspectos pedagógico, econômico e comercial;
>
> 6. promoverá pesquisas e estudos em Tecnologia Educacional, sob seus aspectos pedagógico, econômico e comercial;
>
> 7. desenvolverá material instrucional, promovendo sua permanente avaliação e atualização;
>
> 8. promoverá treinamento e aperfeiçoamento de professores das redes oficiais de ensino, em todos os campos da tecnologia Educacional;
>
> 9. elaborará pesquisas e planejamento na área de recursos físicos para a educação, especialmente edificações, mobiliários e equipamentos;
>
> 10. realizará, diretamente ou por contratos ou convênios, estudos de fixação de padrões e de projetos para edificações, bem como o seu mobiliário e equipamentos;
>
> 11. cumprirá a política de suprimento de recursos físicos para a educação, destinados à Secretaria da Educação do Estado e aos seus órgãos;
>
> 12. executará, diretamente ou através de contratos ou convênios a manutenção, reforma ou ampliação de edificações e outros recursos físicos para a educação, destinados à Secretaria da Educação e aos seus órgãos;
>
> 13. poderá celebrar contratos, convênios ou acordos com entidades de direito público ou privado, nacionais ou internacionais, para o desempenho de suas finalidades, ou prestar colaboração no campo de atividades semelhantes ou conexas, obedecendo à legislação vigente. (SÃO PAULO, Decreto nº 27.102, de 23 de junho de 1987*)*.

Os itens acima formam uma lista detalhada de atribuições a serem desempenhadas pela nova instituição, a partir de 1987. Trata-se, desse modo, de um importante rol, cuja leitura permite obter informações de grande relevância sobre as expectativas da SEE em relação ao órgão que estava sendo criado sob sua tutela.

Uma primeira observação pertinente é que as seis atribuições que, nos anos 1960, justificaram a criação da FLE foram integralmente transpostas para a FDE, mais de duas décadas depois. Isso permite dizer que o livro didático continuou sendo visto como um importante instrumento didático, o que fez que ele se mantivesse dentre as prioridades da

SEE. Logo, ao ser criada, a FDE assumiu todas as responsabilidades que até então eram da FLE, como podemos perceber pela leitura dos itens 1, 2, 3, 4, 5, e 7 da lista apresentada.

Em relação à construção de escolas e mobiliário escolar, as expectativas da FDE encontram-se formalizadas nos itens 9, 10, 11 e 12. Tais orientações pontuam acerca da responsabilidade da nova entidade em dar continuidade às ações da antiga CONESP.

Sobre os tópicos 6 e 8, é importante dizer que eles abordam um tema de especial relevância: a pesquisa e a formação na área de tecnologia educacional. Em relação a esse ponto, convém elucidar que, dentre as três instituições agrupadas para dar origem à FDE, o CENAFOR era a única que trabalhava com essa temática anteriormente. Por se tratar de um centro de formação de multiplicadores, com especial destaque para educação profissional, o CENAFOR possuía, em sua estrutura interna, um núcleo de tecnologia educacional que realizava cursos e fazia pesquisas sobre o tema, tal como ressaltou Pacheco Filho (1998).

Ainda quanto ao tema, vale dizer que a menção explícita à tecnologia educacional é um dado que reflete diretamente a conjuntura histórica de criação da entidade. No Brasil, as décadas de 1980 e 1990 assistiram a uma profusão de projetos educacionais que incentivavam a entrada e utilização do computador e do videocassete na escola.

Essa demanda social por tecnologia chegou primeiro à educação profissional devido à natureza de suas atividades. Contudo, a evolução tecnológica, que permitiu o barateamento e o aumento do acesso a determinados recursos antes restritos, levou a uma nova realidade social, que, por sua vez, passou a provocar mudanças na educação. Foi precisamente nesse contexto que, ao ser instaurada, a FDE assumiu a tarefa de realizar pesquisas e formações de professores para o uso de inovações tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, aproveitando, assim, recursos humanos e técnicos herdados do CENAFOR.

Por fim, a leitura do último item da lista, de número 13, traz a síntese do diferencial que fundações como a FDE têm em relação aos órgãos públicos: a possibilidade de agir com maior rapidez e menor burocracia na execução de ações e no trato com pessoas jurídicas dos mais diferentes tipos.

Analisadas em grupo, as 13 especificações presentes no primeiro estatuto da FDE compõem um conjunto de ações abrangentes, em que encontramos atribuições em

diferentes esferas e áreas de atuação. É possível perceber uma determinada justaposição daquelas que eram as finalidades dos três órgãos que deram origem à entidade.

No entanto, no que se refere ao CENAFOR, convém esclarecer que apenas uma parte das antigas responsabilidades foram selecionadas, enquanto percebemos uma transposição praticamente integral dos objetivos da FLE e da CONESP. Isso nos faz inferir que, dentre os três atores envolvidos, aquele que foi mais descaracterizado com a junção foi o CENAFOR, mesmo tendo sido ele quem recebeu fisicamente as outras instituições, em diferentes tempos. Outro dado que reforça essa mesma ideia é o fato de o CENAFOR ter sido um órgão com uma atuação digna de destaque junto à Educação Profissional, enquanto a FDE, desde o início, configurou-se como uma entidade com foco de atuação junto às escolas estaduais de ensino fundamental e médio, justamente por estar vinculada à SEE. Parece-nos seguro afirmar, portanto, que, ao serem integrados à FDE, os funcionários do CENAFOR foram os que sentiram a maior diferença, posto que passaram a atuar em outro segmento.

Dando seguimento à análise, logo em seus primeiros artigos, o estatuto da FDE trouxe disposições que ratificam a tese de que a entidade estava sendo estabelecida para dar agilidade a uma infinidade de processos da SEE.

Para realizar todas as ações que eram esperadas, a instituição poderia terceirizar ou desenvolver, ela própria, materiais, serviços e equipamentos; articular-se com outros órgãos da SEE, do MEC e/ou internacionais; fazer convênios e contratos e prestar serviços para órgãos públicos ou privados. No que se refere a materiais de apoio ao processo de ensino e aprendizagem – escritos ou audiovisuais –, a autarquia poderia distribuir e/ou vender, a preços exíguos, sua própria produção ou de órgãos parceiros.

Toda essa versatilidade, aliada ao fato de ter funcionários contratados em regime CLT – cujos salários eram mais condizentes com o mercado de trabalho –, estabelecia uma realidade de trabalho e satisfação muito diferente do funcionalismo público tradicional, em que as Coordenadorias da SEE – CENP, COGSP E CEI – encontravam-se imersas.

Nesse sentido, devemos ressaltar que ao ser instituída com o tamanho, a abrangência e as características que teve, a FDE reforçou ainda mais a tensão[56] já existente entre autarquias vinculadas a órgãos públicos e departamentos, diretorias e coordenadorias que pertenciam à estrutura interna dos próprios órgãos públicos.

Face ao exposto, é importante ter claro que a instituição da FDE se fez sentir primeiramente na CENP, que, até então, era a principal responsável pelos programas de capacitação dos professores da rede. Segundo Lima (2008, p. 98) "A partir de 1987, parte das atribuições da CENP referentes à qualificação profissional na área educacional ficou sob a responsabilidade da FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação [...]". O que queremos evidenciar neste ponto é que a criação de uma autarquia vinculada à SEE trouxe impactos para a realidade e a função de um órgão anteriormente existente dentro estrutura interna da pasta da educação.

2.4.1.1 – A FDE e sua estrutura administrativa

O primeiro estatuto da FDE estabeleceu também a estrutura administrativa da entidade. Nesse aspecto, a nova autarquia seguiu o modelo legal da FLE, apresentando-se como uma ampliação dele, tal como afirmamos anteriormente.

A organização interna da Fundação foi estabelecida de modo a contar basicamente com duas instâncias: um órgão colegiado de direção superior, que seria apoiado por um

[56] Quanto a essa questão, é oportuno dizer que as décadas de 1960 e 1970 assistiram a um movimento de criação de fundações vinculadas a órgãos públicos. A instituição desse tipo de entidade foi realizada como subterfúgio para trazer, ao menos em pontos estratégicos, o dinamismo e a produtividade de empresas particulares para a esfera pública, conquistando, com isso, visibilidade política. Por meio das fundações, os líderes do executivo conseguiam contratar pessoas, pagar salários mais altos e enfrentar menos burocracia para realizar ações como compra de produtos e serviços sem licitação. Ao criar esse tipo de instituição, os governantes acabaram dando origem a nichos privilegiados (dotados de melhores condições de trabalho e salários), que passaram a atuar cercados de instituições públicas marcadas pela burocracia, lentidão, baixa produtividade e funcionários desmotivados. Em vez de melhorar condições de trabalho e salários nas esferas internas já estabelecidas da administração pública, criou-se no Brasil uma cultura de se administrar fazendo uso de fundações. Esse movimento foi contido pela Constituição de 1988 e pela lei de licitações, que fixaram regras mais claras para as licitações, equiparando, sob determinados aspectos, as fundações aos órgãos públicos. Nesse aspecto, é curioso notar que praticamente todas as fundações ligadas ao governo do estado de São Paulo foram instituídas antes de 1988, inclusive a FDE.

conselho fiscal, e um órgão técnico-administrativo de direção executiva, que seria gerido por um diretor executivo.

2.4.1.1.1 – O órgão colegiado de direção superior

O órgão colegiado de direção superior deveria ser formado por cinco diretores designados para a função. Cada um deles teria um mandato de até quatro anos, sem remuneração. Do total de diretores, três seriam representantes do governo do estado, escolhidos pelo governador (dentre pessoas indicadas pelo secretário da educação), um seria representante de entidades culturais, indicado pelo secretário da cultura, e o último seria um representante das Associações de Pais e Mestres, indicado pelo secretário da educação.

Segundo o estatuto, era função dos cinco diretores definir quem, entre eles, seria o diretor-presidente do colegiado. A esse grupo também caberia o papel de realizar reuniões ordinárias mensais, nas quais deveriam ser discutidos, entre outros assuntos, as diretrizes gerais, o orçamento e os programas de investimento da autarquia.

Com efeito, a função do órgão colegiado era fazer a mediação entre a FDE, a SEE e o governador do Estado. Seu posicionamento era estratégico, pois cabia a essa instância definir a lista tríplice de indicados para o principal cargo executivo da FDE – diretor executivo – a ser escolhido pelo governador.

2.4.1.1.2 – O diretor executivo da FDE

O cargo de diretor executivo, cujo mandato seria de quatro anos, deveria ser ocupado por alguém com formação universitária e experiência da função. Sua principal função era a de presidir o órgão técnico-administrativo de direção executiva que, por sua vez, era formado basicamente por quatro diretorias (diretoria técnica, diretoria administrativa e financeira, diretoria de obras e serviços e diretoria de projetos especiais).

O diretor executivo deveria participar das reuniões do órgão colegiado de direção superior sem direito a voto e também designar os diretores de cada uma das diretoriais da

entidade, bem como os ocupantes dos demais cargos de confiança (gerentes, chefes e encarregados).

Dentre suas inúmeras atribuições, destacamos a de representar a instituição em diferentes instâncias, criar comissões de caráter permanente ou transitório para favorecer as atividades inerentes aos objetivos da Fundação, elaborar o Regimento Interno[57] da instituição (de acordo com as diretrizes básicas definidas pelo órgão de direção superior), e também fixar as normas de organização.

2.4.1.1.3 – O conselho fiscal

O estatuto da FDE definia também a existência de um conselho fiscal com a função de apreciar as contas, balancetes e balanços da Fundação e opinar sobre os assuntos de contabilidade e gestão financeira, por solicitação do órgão colegiado de direção superior. O conselho fiscal da FDE deveria ser composto por três indivíduos designados pelo governador do estado, sendo que todos os conselheiros deveriam ter nível superior e desempenhariam suas funções por dois anos, sendo possível uma única recondução.

Convém sublinhar que o conselho fiscal estava autorizado a requisitar e examinar, a qualquer tempo, documentos, livros ou papéis relacionados com a administração financeira, orçamentária e patrimonial da Fundação.

Quando refletimos sobre as três instâncias que acabamos de comentar, percebemos uma forte presença do governador do estado e do secretário de educação, designando cargos de alto escalão e estabelecendo mecanismos de controle e fiscalização junto às atividades desempenhadas pela FDE. Mesmo sendo definida como uma autarquia, termo que traz em si a ideia de autonomia, a leitura atenta do primeiro estatuto da Fundação mostra-nos que o controle exercido pela SEE e pelo governo do estado era extremamente grande.

[57]Documento que traria o detalhamento da estrutura básica da fundação, bem como as atribuições e competências específicas de suas quatro diretorias.

Com efeito, o modo como foi estabelecido o conselho fiscal, a forma como foi pensada a divisão interna do órgão colegiado de direção superior e a maneira como o diretor executivo deveria ser escolhido são dados que ratificam o que acabamos de pontuar e explicitam que, ao instituir fundações como a FDE, o poder executivo estava criando justamente um órgão completamente controlado por ele, que, por conta de sua natureza jurídica, poderia contratar, fazer convênios e parcerias e operar fora das regras rígidas que organizavam a administração pública.

Agora que já discorremos sobre os principais pontos do primeiro estatuto da Fundação, devemos detalhar as quatro diretorias criadas para compor o órgão técnico-administrativo de direção executiva, já que foi em cada um desses subgrupos que as ações e projetos da FDE se realizaram na prática.

2.4.1.1.4 – O órgão técnico-administrativo de direção executiva

Para explicitarmos a função de cada uma das diretorias da autarquia, usaremos como base duas publicações organizadas pela própria FDE. A primeira, intitulada "Fundação para o Desenvolvimento da Educação: objetivos e ações", trata-se de um documento editado em 1987, que mostra como cada subdivisão da FDE foi pensada em seu momento inicial. A segunda, que recebeu o nome *Relatório FDE: 1987 - 1991*, constitui-se num balanço detalhado das ações da Fundação na gestão Quércia, cuja distribuição se deu em 1991, às vésperas da posse do novo governador eleito pelo PMDB, Luiz Antônio Fleury Filho.

A rigor, esses documentos devem ser entendidos como fontes históricas de imenso valor, mesmo que tenham sido publicados com o claro objetivo de ser propaganda institucional dotada de finalidade político-partidária.

Devemos levar em conta, também, que essas duas publicações são as únicas fontes oficiais que restaram acerca dos movimentos inicias da FDE. Assim, a leitura atenta e a reflexão sobre os dados que elas trazem permitem-nos uma série de inferências importantes para o escopo desta pesquisa acadêmica, mesmo se tratando de espaços de controle.

Quanto a esse tema, é oportuno lembrar que ao historiador resta sempre trabalhar com os vestígios de outros tempos, ou seja, com partes do passado que permanecem com

alguma materialidade no presente. Isso significa, em algumas ocasiões, trabalhar com fontes parciais e comprometidas. No nosso caso específico, dada a proximidade temporal com o objeto de estudo, foi possível contrapor, em alguns pontos, o discurso oficial com o relato de indivíduos (funcionários e ex-funcionários) que viveram o processo histórico em questão. Mesmo assim, em alguns momentos, foi só o discurso oficial que restou como fonte, cabendo dedicar a ele um tratamento especial e uma leitura crítica e rigorosa.

2.4.1.1.4.1 - Diretoria Administrativa e Financeira (DAF)

A Diretoria Administrativa e Financeira foi criada com o objetivo de realizar "[...] a administração geral da FDE, dando apoio administrativo-financeiro à estrutura organizacional, propiciando a consecução dos programas e projetos desenvolvidos pelas demais Gerências internas, através do controle de aplicação dos recursos." (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1987, p. 9).

Dentre suas principais metas, devemos destacar a otimização dos recursos disponíveis, a diminuição dos custos operacionais e a melhora do desempenho em ações realizadas pela autarquia, nos mais variados segmentos. Torna-se claro, portanto, que as ações da DAF deveriam abranger toda a instituição.

Inicialmente, essa diretoria foi subdividida em duas partes: Gerência Administrativa e Gerência Financeira. Entre 1987 e 1991, sua estrutura interna foi reorganizada, pois além das duas gerências citadas, encontravam-se também em vigor a Gerência de Recursos Humanos e a Gerência de Contratos e Convênios.

A ampliação ocorrida no período assinalado mostra que, ao começar a operar efetivamente, a estrutura pensada de início para a Fundação teve que ser ajustada. A existência de uma seção dedicada ao trato com terceiros (contratos e convênios) fornece uma interessante pista da importância desse tipo de atividade dentro da FDE.

> Incumbida de administrar contratações de serviços de empresas e convênios de fornecimento à FDE, a GCN [Gerência de Contratos e Convênios] trabalha basicamente em três áreas: Cadastro e Apoio, Contratações e Acompanhamento de Contratos. Para agilizar a contratação de serviços de terceiros e contribuir para o desempenho das diversas diretorias, a GCN criou o Regulamento de Contratação Própria e o Regulamento para Cadastro de Fornecedores, que foram devidamente

> aprovados pelos órgãos governamentais competentes. Na área de Cadastro e Apoio, a gerência analisa, cadastra e mantém atualizados os registros de 809 empresas que prestam serviços à FDE. [...] Na área de Contratações, a GCN elabora editais para licitações, formaliza contratos e convênios, expede notificações de contratos, convênios e compras e viabiliza as compras. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO D EDUCAÇÃO, 1991, p. 133).

O trecho acima reflete a especialização que a FDE foi atingindo no que diz respeito a contratos e convênios. Sua leitura nos permite pensar no quanto a SEE estava se valendo da FDE como intermediária nos processos de licitação e de contratação de serviços importantes para o desenvolvimento dos trabalhos da pasta. Além disso, há que se levar em consideração o elevado número de convênios que a Fundação foi firmando com prefeituras municipais, com as APMs, com universidades federais e até mesmo com secretarias de educação de outros estados.

De posse dessas informações, cremos ser correto afirmar que essa diretoria desempenhava uma função muito importante para o funcionamento da FDE, tanto no que diz respeito a sua demanda interna, oriunda de suas diretorias, quando em relação a sua demanda externa, como instituição apoiadora da SEE.

É importante sublinhar que coube à DAF todo o trabalho de adaptação do prédio do antigo CENAFOR para que ele abrigasse todos os funcionários da FDE. Houve, por exemplo, a ampliação física da sede, a compra de mobiliário para acomodar os novos funcionários e a expansão do número de ramais, dentre outras mudanças.

O *Relatório FDE: 1987 - 1991* traz informações detalhadas que permitem uma visão bastante interessante do processo humano e dos trâmites institucionais por trás da junção que deu origem à FDE.

2.4.1.1.4.2 – Diretoria de Obras e Serviços (DOS)

A Diretoria de Obras e Serviços, tal como já afirmamos, foi instituída de modo a dar prosseguimento às ações antes desempenhadas pela CONESP[58]. Assim sendo, deveria ter sua ação voltada a suprir a demanda social por salas de aula e prédios escolares do sistema público de ensino, e também as necessidades relativas ao mobiliário escolar.

Para executar suas atividades, esta diretoria foi subdividida em cinco seções: Gerência de Planejamento, Gerência de Desenvolvimento e Edificações, Gerência de Obras, Gerência de Manutenção Descentralizada e Gerência Mobiliário Escolar.

> Apoiada em cinco gerências, a DOS trabalha para assegurar as condições físicas necessárias para o funcionamento da rede física escolar de 1º e 2º graus, requisito indispensável para o desenvolvimento das ações educativas. Assim, desempenha uma série de atividades, que englobam elaboração de pesquisa e planejamentos na área de recursos físicos para a Educação, estudos, projetos e execução de reformas, adequação e ampliação de prédios escolares; especificação técnica, design, compra, armazenamento, distribuição, manutenção e provisão de recursos físicos para a Educação e faz intercâmbio com entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, para desempenhar com máxima eficácia suas tarefas e, ainda, colaborar com outras instituições e órgãos que atuam em áreas semelhantes e afins. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 71).

É importante que fique claro, portanto, que as ações da DOS não se efetivaram apenas no sentido da construção de salas de aula e de escolas, mas também de reforma, manutenção e restauração de edificações e mobiliário. Essa diretoria deveria ir se especializando cada vez mais na construção de ambientes escolares apropriadamente

[58]A dissolução da CONESP, em 1987, levou à distribuição de suas atribuições entre três entidades distintas. Num primeiro momento, a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU) ficou com a construção de escolas dentro dos conjuntos habitacionais, a FDE, a partir da DOS, ficou responsável pelos programas de restauro, reforma e ampliação das escolas e a Companhia Paulista de Obras e Serviços (CPOS) ficou incumbida da construção dos novos prédios escolares. Todavia, de acordo com a arquiteta Regina Helena Cardarelli (informação pessoal), que trabalhou na CONESP, viveu a transição CONESP-FDE e trabalha até hoje na DOS, aos poucos, todo o trabalho antes realizado pela CONESP foi sendo sutilmente levado para a DOS/FDE, pois era lá que a maior parte dos ex-funcionários da CONESP estava trabalhando. Na prática, cerca de um ano depois da dissolução da CONESP, a construção de novas escolas, o restauro, a reforma e a ampliação de prédios escolares e o trato com o mobiliário escolar foram concentrados na Diretoria de Obras e Serviços da FDE. Em relação a esse assunto, é oportuno dizer que é possível encontrar documentos oficiais que citam a CDHU e a CPOS como responsáveis pela construção de escolas. Entretanto, a realidade atual da DOS/FDE, bem como a documentação que a diretoria produziu em sua trajetória, ratificam que, de fato, a DOS foi herdeira direta da CONESP e que a divisão de suas responsabilidades em três instituições foi abandonada com o tempo.

localizados, projetados, construídos e mobiliados, indispensáveis ao processo de aquisição do conhecimento.

Um aspecto muito importante, que, costumeiramente, passa despercebido aos educadores, é a necessidade do estabelecimento de padrões de atendimento compatíveis com o modelo pedagógico e a política educacional vigentes. A composição física de uma escola – quantidade, tamanho e tipo de salas de aula, tamanho dos refeitórios, quantidade de quadras esportivas e espaços de recreação, tipos de mobiliário – mantém relação íntima com o currículo e o projeto pedagógico em vigor. Quando um desses aspectos sofre alteração, faz-se necessário readaptar, transformar e, às vezes, até criar novos ambientes escolares, compatíveis com as mudanças efetuadas.

Nos vários relatórios produzidos pela DOS em sua trajetória, encontramos registrada uma constante preocupação em se construir espaços escolares capazes de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Com o tempo, itens como sinalização, paisagismo e restauro foram sendo alvo de projetos específicos, que visavam à constituição de espaços mais bem preparados e agradáveis aos estudantes. Na prática, isso significou pesquisas e melhorias que surgiram tanto por parte de suas gerências internas, quanto em decorrência de necessidades surgidas a partir de mudanças na política educacional implantada pela SEE.

Normalmente, os educadores propõem mudanças pedagógicas e projetos educacionais sem se preocupar com o que eles poderão acarretar fisicamente à escola. No caso da SEE, é aí que a DOS entra para pensar, propor soluções, orçar custos, contratar serviços e gerenciar a realização das mudanças necessárias.

Um bom exemplo do que estamos falando foram os reflexos estruturais e de mobiliário que o programa Jornada Única para o Ciclo Básico exigiu para seu pleno desenvolvimento. Quanto à parte física, a implantação dessa medida proporcionou

> [...] a adequação à capacidade final dos prédios de todos os ambientes considerados, entre os quais sala de diretor, secretaria, almoxarifado, sala de coordenador de Ciclo Básico, sala de professores, sala de aula prática, biblioteca, galpão, cozinha, dispensa, refeitório, depósito de material de Educação Física, quadra de esportes, sanitários da administração, sanitários de alunos e zeladoria, etc. Procura, enfim, dotar a escola de todos os espaços necessários para o desenvolvimento das atividades educativas. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 77).

Em relação ao mobiliário,

> É importante salientar ainda que, com a implantação da Jornada Única no Ciclo Básico, em 1988, a composição espacial dos prédios foi alterada, o que levou à necessidade de criação de novos móveis e equipamentos. Assim, a GME [Gerência de Mobiliário Escolar] incluiu em seu Programa de Mobiliário Escolar novos fogões, refrigeradores e liquidificadores industriais, além de mesas e bancos para refeitório – os projetos desses dois últimos itens, inteiramente desenvolvidos por técnicos da GME, receberam menção honrosa no 5º Prêmio Museus da Casa Brasileira para Design, realizado em 1990. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 90).

Nos excertos acima, destacamos apenas um entre muitos exemplos da ação da DOS, no que se refere à adequação física frente a mudanças pedagógicas. Trata-se de um relato significativo, já que a iniciativa em questão – Jornada Única para o Ciclo Básico – foi muito importante para a SEE no contexto educacional de redemocratização no Estado de São Paulo[59].

Em relação ao início de seu trabalho como uma das diretorias da FDE, a DOS constatou que, em 1987,

> Os planos elaborados para atendimento da rede física têm-se defrontado com um problema paradoxal: a necessidade de se investir, crescentemente, na expansão da rede física que, em termos absolutos e globais, apresenta ociosidade, e, pontualmente, em déficits localizados, onde o indicador congestionamento da rede significa o atendimento existente fora dos padrões definidos. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1987, p. 17).

Temos então que, no final da década de 1980, o acomodamento da demanda de 1º grau, cuja obrigação incidia sobre o governo estadual em virtude da Lei nº 5.692/71, ainda não era pleno nem em níveis de qualidade aceitáveis. Esse dado é interessante porque nos dá uma visão mais clara dos desafios vivenciados pela DOS/FDE em seu momento de gênese.

No relatório da FDE finalizado em 1991, a Diretoria de Obras e Serviços apresentou importantes números e gastos relativos às atividades de suas cinco gerências. Nesse contexto, optou-se por organizar e disponibilizar uma relação nominal com todas as obras executadas entre 1987 e 1991 pela DOS. Esse documento, que contém o nome, local, tipo,

---

[59] Tratamos desse projeto em específico e também de outras ações significativas da SEE entre 1983 e 1998 no primeiro capítulo desta dissertação.

dimensionamento, plano de obras, datas de início e término de execução e valor da obra em dólares, foi organizado em um livro à parte, denominado *Relatório FDE: 1987 - 1991 – Anexo II – Relação Nominal de Obras Executadas*. Trata-se de um relatório que possibilita analisar as ações e os investimentos realizados pela SEE por meio da DOS/FDE, em seus quatro primeiros anos de existência, constituindo-se, assim, numa importante fonte para futuras pesquisas sobre as ações da DOS, da FDE e da SEE, no que diz respeito à construção e manutenção física da rede pública paulista.

2.4.1.1.4.3 – Diretoria de Projetos Especiais (DPE)

Contribuir para a formação dos professores, auxiliar a SEE a avaliar suas políticas educacionais, elaborar e aplicar pesquisas na rede e implantar projetos extraclasse voltados à cultura e ao lazer dos alunos foram os objetivos que nortearam a criação da Diretoria de Projetos Especiais da FDE.

> [...] atendendo aos anseios de renovação constante da prática educativa, a Diretoria de Projetos Especiais tem um papel fundamental no sentido de desenvolver ações novas, tendo como prioridade oferecer subsídios à Secretaria da Educação na elaboração, implantação e avaliação de suas políticas educacionais, implantar projetos de colaboração na formação política, econômica, cultural e social do aluno de 1º e 2º graus, bem como promover campanhas e debates educacionais sobre temas específicos de interesses dos jovens e educadores. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1987, p. 13).

Do ponto de vista estrutural, a DPE foi instaurada observando três subdivisões: Gerência de Projetos Integrados, Gerência de Pesquisa Aplicada e Gerência de Debates e Estudos. Quando analisamos suas ações ao longo dos primeiros quatro anos da FDE, notamos, por um lado, uma atuação preocupada com a integração entre a escola e a comunidade, e, por outro, a promoção de ações voltadas ao bem estar, ao lazer e à cultura geral dos alunos da rede.

Nesse aspecto, houve a realização de encontros e a produção e distribuição de publicações que incentivavam a implantação de Grêmios Estudantis, APMs e Conselhos de Escola nas UEs, a partir de um discurso que defendia a necessidade de se construir uma escola aberta, democrática, dinâmica e realmente inserida na comunidade.

É imprescindível destacar a ação da DPE num amplo programa que promoveu a reestruturação das escolas públicas localizadas em áreas rurais do estado de São Paulo, realizado na gestão Quércia. Foi a partir do trabalho dessa diretoria que a realidade educacional da zona rural do estado – que, até 1988, contava com uma profusão de escolas precárias e pequenas, situadas em locais de difícil acesso e que contavam com classes multisseriadas – foi sendo transformada por meio da transferência dos alunos para escolas maiores, do aparelhamento das UEs e da realização de modificações no currículo, adaptando-o à realidade rural.

> Os agrupamentos realizados possibilitaram a extinção de 5,1 mil escolas isoladas e emergenciais. Essa reestruturação requereu, também, a realização de 138 obras para construção de 340 salas e de 15 escolas rurais, efetivadas por meio de convênios com Prefeituras Municiais [...] (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 103).

Na atualidade, uma das dimensões mais conhecidas da atividade educacional da FDE é o trabalho em prol da prevenção às drogas, às doenças sexualmente transmissíveis e à AIDS. Sobre esse assunto, foram realizados, no bojo da entidade, muitos projetos, dotados de características e concepções variadas. Partindo da documentação que nos foi possível levantar, notamos que essa temática foi alvo de ações desde os primeiros anos da instituição, sendo sempre desenvolvida no âmbito da DPE. O primeiro projeto desenvolvido em relação a esse assunto recebeu o nome de “Educar para Viver” e foi proposto de modo a sensibilizar os estudantes da rede estadual para a importância da saúde, especialmente em função da propagação da AIDS, das DSTs e das drogas. Para atingir esse fim, a DPE/FDE promoveu encontros e seminários e produziu uma revista sobre o tema (com tiragem de 420 mil exemplares), que foi distribuída junto os alunos da rede.

A educação extracurricular e extraclasse foi, desde o início, foco da DPE. Nesse sentido, foram formulados projetos em que educação, lazer e cultura se misturavam e cujo objetivo básico era a ampliação cultural e das oportunidades dos alunos. Em breves palavras, as propostas da DPE

> [...] amparam-se em três princípios básicos: o compromisso com um método pedagógico moderno; a defesa de uma política educacional regional; e a implantação de projetos de grande impacto social em todo o Estado. Suas atividades são extra-curriculares e estão diretamente ligadas ao aluno, envolvendo tanto a escola quanto a comunidade. Além disso, baseiam-se sempre no lema

> "aprender brincando", que humaniza a Educação ao associá-la às pesquisas ao vivo, à cultura e ao lazer. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 104).

Além de propor projetos, oficinas, encontros, cursos, seminários e debates, e de organizar publicações sobre temas de interesse de professores, alunos e comunidade escolar, a DPE foi instituída com a responsabilidade de conduzir estudos e pesquisas educacionais. Os dados colhidos nesses levantamentos teriam múltiplas funções, servindo como base para realizar novos projetos educacionais e também oferecendo informações sobre a efetividade de medidas em curso.

O estabelecimento de uma diretoria da FDE com essa incumbência é, por si só, um fato digno de nota, uma vez que um dos pontos críticos da educação pública é justamente a falta de mensuração das ações executadas. Ao dotar a FDE de uma diretoria incumbida dessa importante função, a SEE buscou mudar essa realidade, já que teria um setor dedicado a realizar as pesquisas e estudos por ela encomendados.

De acordo com o *Relatório FDE: 1987 - 1991*, no referido período, a DPE realizou a coleta, tabulação, análise de dados e elaboração de relatórios referentes a três assuntos distintos. Foi elaborado um levantamento quanto à segurança nas escolas públicas, outro a partir de dados coletados sobre o perfil de 6 mil professores, a pedido da SEE/CEI/COGSP/CENP, e um terceiro sobre aspectos qualitativos e quantitativos do projeto Jornada Única.

2.4.1.1.4.4 – Diretoria Técnica (DT)

A Diretoria Técnica da FDE foi instituída com o objetivo de socializar novas práticas educativas, desenvolver projetos educacionais (sobretudo envolvendo tecnologia e educação) e também promover um redimensionamento e uma revitalização na formação dos profissionais de ensino da rede pública paulista. Suas ações tinham como público alvo os agentes de educação de pré-escola, 1º e 2º graus, e é justamente esse fator que a distingue das demais diretorias da entidade.

Sob a perspectiva institucional, a DT foi instituída para

> [...] catalisar, sistematizar e divulgar o conhecimento educacional disponível, relativo ao processo ensino-aprendizagem na pré-escola e no 1º e 2º graus, colocando-o a serviço da comunidade. Esse conhecimento, socializado, deverá ser refletido, elaborado e reelaborado, resultando na produção de novos projetos e novas tecnologias educacionais. [...] Para isso, a Diretoria Técnica deve estar atenta ao que existe no Brasil e em outros países em matéria de tecnologia educacional. Deverá ainda, numa relação constante entre a teoria e a prática educativas, captar e absorver essas tecnologias, debatê-las e difundi-las na perspectiva de criar tecnologias adaptadas à realidade do ensino de São Paulo e do País [...] (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1987, p. 25).

A vocação da DT para o desenvolvimento de inovações em tecnologia educacional encontra-se explícita no fragmento acima. Esse é um assunto importante, já que, como sabemos, desde o início de suas atividades até a atualidade, a FDE teve uma atuação marcante nesse segmento, propondo e executando programas para o sistema público de ensino relativos ao tema. Tais ações ocorreram principalmente por meio dessa diretoria.

Para realizar suas tarefas, a DT foi subdividida, em 1987, em cinco seções: Gerência de Bibliotecas e Centros de Leitura, Gerência do Livro Didático e Paradidático, Gerência de Multimeios, Gerência de Atualização Profissional e Gerência de Informática Educacional.

Entretanto, é curioso notar que, no Relatório FDE: 1987 - 1991 encontramos uma configuração diferente da apresentada em 1987. De acordo com a publicação de 1991, nesse ano, a DT encontrava-se estabelecida a partir de quatro gerências – Gerência de Documentação, Gerência de Multimeios, Gerência de Livros e Bibliotecas e Gerência de Atualização Profissional – e um setor de informática, denominado Centro de Informática Educacional (Cied).

Rearranjos institucionais como o que acabamos de narrar são normais em órgãos estabelecidos da forma como se deu a criação da FDE. A fusão de três entidades em uma única instituição é um fenômeno complexo, em que as variáveis demoram um pouco para se acomodarem, bem como encontrarem a melhor configuração possível. De toda forma, do modo como foi estabelecida, a DT ficou com uma seção claramente dedicada à continuação dos trabalhos anteriormente desempenhados pela FLE (Gerência de Livros e Bibliotecas), enquanto as outras três (Gerência de Documentação, Gerência de Multimeios e Gerência de Atualização Profissional) foram organizadas para continuar com parte das atividades anteriormente realizadas pelo CENAFOR.

Dentre as ações da DT, devemos destacar a realização de capacitações docentes em diferentes formatos e cargas horárias, a partir da realização de seminários, cursos, debates, encontros, oficinas, palestras, workshops e da aquisição/produção de materiais de apoio aos educadores em suportes diversificados (livros, revistas, folhetos, textos, videopalestras e documentários). Tais atividades foram realizadas pelas diferentes gerências dessa diretoria, o que significa afirmar que havia capacitações e publicações tanto na área de leitura e formação de bibliotecas escolares quanto nas áreas de informática educacional e emprego de recursos audiovisuais.

> Assim, a DT procura introduzir cursos de treinamento de professores que problematizem o conteúdo clássico dos educadores. Paralelamente, formula propostas baseadas tanto em tecnologias modernas – vídeos, artes gráficas, fotografia e informática, entre outras – como nos recursos didáticos mais tradicionais. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 31).

É importante ressaltar que, ao longo da administração de Orestes Quércia, a DT realizou diversas ações que concorreram para a melhoria do processo de alfabetização na escola pública. Foram criadas formações específicas para tratamento do tema, videopalestras, publicações e também uma base de dados para os professores, que concentrou, em um único acervo, mais de mil documentos diversos sobre alfabetização.

Recuperamos esse exemplo em específico porque, por meio dele, é possível observar que a FDE realizou várias ações que buscaram ajudar a SEE e o governo estadual a qualificar seus alfabetizadores. Esse é um fato que ratifica a atuação da Fundação como apoiadora e complementadora das ações da SEE, precisamente em uma conjuntura histórica em que a alfabetização esteve no foco das ações da pasta. Em outras palavras, no momento em que a SEE buscava melhorar as condições do processo de alfabetização e a formação de seus professores, na FDE, várias ações foram tomadas para fortalecer e contribuir para o sucesso dessa que era uma prioridade de governo.

No que diz respeito à tecnologia educacional, a DT atuou basicamente em duas frentes: no emprego educacional da informática e na produção/estímulo ao uso de audiovisuais na educação.

Todas as questões relativas à informática educacional foram desenvolvidas no Cied, que realizou um trabalho em duas frentes: informatização das rotinas administrativas das UEs e avaliação das possibilidades de uso didático-pedagógico do computador.

> Enquanto o computador, que já penetrou nos mais diversos setores da sociedade brasileira, ensaia os primeiros passos em direção à instituição escolar, a SE começa a aprofundar as discussões sobre o uso desse instrumento no ensino para a definição de uma política de informática educacional para a rede pública. O Trabalho do Cied baseia-se nessas preocupações da SE. Por isso ele atua de modo a contribuir para a implantação dos alicerces de uma política de informática educacional para a rede pública, especialmente nas escolas de 1º e 2º graus. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 42).

Para subsidiar os educadores, o Cied criou uma série de publicações sobre o tema. Dentre elas, destacamos a revista *Acesso*, dedicada a reunir, organizar e divulgar informações e conhecimentos já disponíveis sobre o uso educacional do computador.

No que diz respeito ao audiovisual, houve tanto a produção de títulos quanto a aquisição e o estímulo ao uso desse recurso na educação. É curioso notar que houve ações concomitantes de duas gerências diferentes da DT em relação a esse tema. Foram realizadas formações, publicações e produtos audiovisuais na Gerência de Multimeios e também na Gerência de Documentação, que, além disso, montou um acervo disponível para os professores da rede, que recebeu o nome de Videoteca Pedagógica.

Dentre as publicações relativas a essa temática que foram criadas na Gerência de Documentação, destacamos a série *Apontamentos*, as coletâneas *Lições com Cinema* e a revista *Quadro a Quadro*, produtos diretos de um projeto denominado Ceduc-vídeo. No Capítulo III desta dissertação trataremos destas questões em detalhes, discutindo as diferentes abordagens escolhidas pelas duas gerências, bem como suas produções textuais e audiovisuais.

Quando analisamos o detalhamento das atividades da DT, no *Relatório FDE: 1987 - 1991*, notamos a presença de uma grande quantidade de ações diversificadas. Sem sombra de dúvida, no período em questão, essa foi a diretoria mais produtiva do ponto de vista quantitativo, com destaque para a quantidade e a diversidade de publicações, formações e produtos audiovisuais. Em termos de publicações, devemos reafirmar que foi nessa diretoria que a revista *Acesso* e a série *Idéias* foram criadas.

Acesso – Revista de Educação e Informática, como já apontamos, foi organizada pelo Cied com o objetivo de divulgar experiências práticas e debater os usos da informática na educação. A revista número um, que contou com uma tiragem de 6.500 exemplares, foi editada no primeiro semestre de 1988, a partir de um projeto editorial que previa uma periodicidade semestral para a publicação.

A partir da documentação levantada, podemos afirmar que, entre 1988 e 2006, foram produzidos 19 números dessa revista, cujo público alvo era fundamentalmente os educadores que atuavam no ensino público de 1º e 2º graus. Quando refletimos sobre esses marcos temporais, torna-se nítido que a publicação constituiu-se como um dos raros casos de continuidade, a despeito das mudanças políticas ocorridas no Estado de São Paulo no referido período.

Em sua trajetória, os artigos de *Acesso* foram basicamente assinados por professores e coordenadores da rede pública paulista, pesquisadores e acadêmicos ligados à temática específica e também técnicos do Cied. Visto como um todo, esse conjunto de publicações compõe um material riquíssimo, que registra experiências de uso experimental do computador na educação e também os pensamentos e dúvidas dos educadores que, nas décadas de 1980 e 1990, vivenciaram o advento da informática na sociedade, no trabalho, no espaço doméstico e na escola.

Como todo projeto que atinge certa longevidade, os propósitos da revista *Acesso* foram se modificando com o tempo. Nesse sentido, é importante dizer que até mesmo sua periodicidade sofreu alterações, pois houve anos em que apenas uma revista foi produzida, bem como anos em que ela simplesmente não foi editada. Esse é mais um material produzido pela FDE que carece de estudos sistematizados, pois uma parte da história do uso da informática na rede pública encontra-se registrada nessa importante publicação.

A série *Idéias*, por sua vez, foi uma publicação que surgiu como uma estratégia para registrar e também disponibilizar, para um maior número de professores da rede, os assuntos tratados e debatidos nos cursos, palestras e treinamentos que aconteciam na sede da FDE, na capital paulista. Normalmente, os especialistas convidados para ministrar os cursos produziam textos que eram selecionados e editados. Uma vez fechada a publicação, ela era amplamente distribuída para as Oficinas Pedagógicas, DEs e UEs.

> Historicamente, o analfabetismo tem sido visto como um mal, como uma "praga nacional" que deve ser erradicada, através de campanhas e projetos diversificados, deixando à escola problemas insolúveis frente à produção do fenômeno. Com o objetivo de ampliar e enriquecer a reflexão daqueles que se defrontam com o desafio da alfabetização no seu cotidiano profissional, é que se organizou essa coletânea de textos. Esta publicação é o resultado da produção de professores e pesquisadores para o Seminário "A Educação Básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930", realizado na Fundação para o Desenvolvimento da Educação, de 12 a 15 de abril de 1988, que procurou absorver, desenvolver e divulgar pesquisas recentes e significativas relativas ao tema. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1994a, p. 07).

O primeiro número de *Idéias*, cuja apresentação encontra-se acima transcrita, foi editado em 1988, com tiragem de 17 mil exemplares. Entre esse ano e 2004, foram organizados exatamente 32 números. Durante esse tempo, a periodicidade da publicação variou bastante, assim como a tiragem de cada número. Existiram períodos de intensa produção e outros em que simplesmente não houve nenhuma publicação. Vale dizer, ainda, que encontramos registros de reedição de muitos de seus números, o que nos permite apontar a importância dessa coleção dentro do âmbito das ações da autarquia e também fora dela.

Ao analisarmos o conteúdo de cada item dessa coleção em específico, vamos percebendo o quanto ela é relevante para o estudo da educação no estado de São Paulo. No mínimo, ela pode ser vista como um registro dos temas e problemas que a SEE abordou em seus programas de formação continuada a educadores nas últimas duas décadas. Com efeito, sua importância vai além da qualidade dos pesquisadores e dos textos por ela veiculados. Trata-se, portanto, de um registro das prioridades e pensamentos da SEE e da FDE, que, ao reunir importantes acadêmicos tratando de importantes questões, acabou criando um espaço de difusão dos saberes acadêmicos para os professores da rede pública, já que era para eles que a coleção era feita.

Na trajetória da FDE como instituição de cunho pedagógico, é imprescindível destacar essas duas publicações, pois elas tiveram características e regularidades que as tornam diferentes de todos os outros materiais já publicados e/ou produzidos pela autarquia.

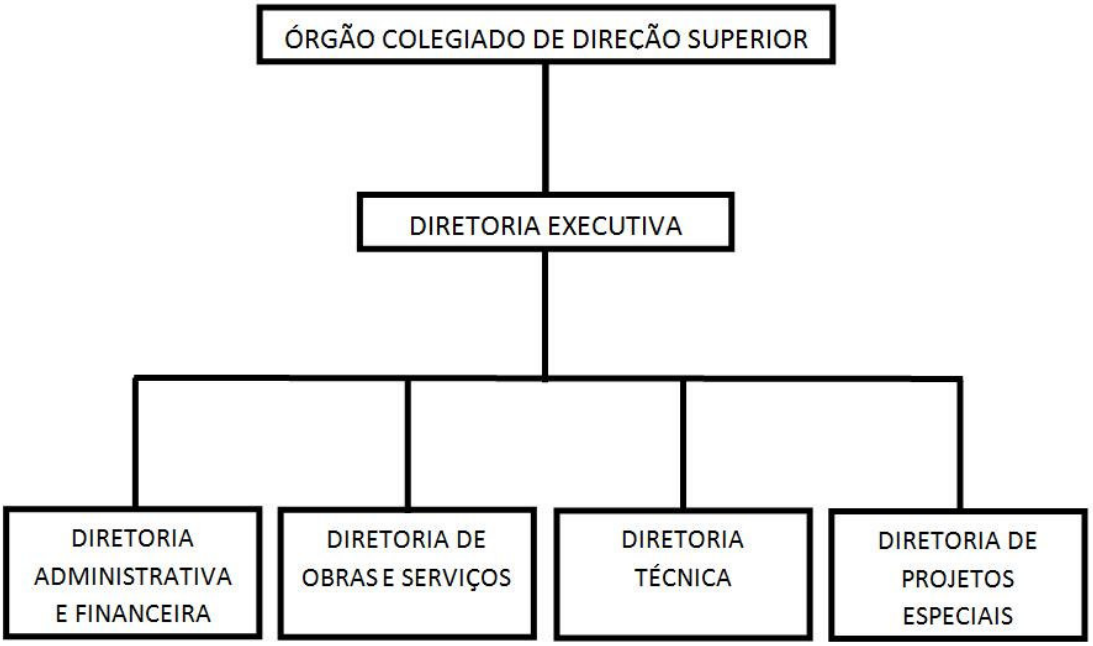
É bem verdade que a FDE tem uma produção textual marcante, tanto do ponto de vista quantitativo quanto no que diz respeito à qualidade e à variedade de tipos, formatos e

públicos alvo. Contudo, sua produção está comumente vinculada a projetos específicos, não mantendo, portanto, constância face às trocas políticas ocorridas na SEE e, por extensão, na própria Fundação. As exceções a essa regra foram justamente a revista *Acesso* e a série *Idéias*. Esse fator torna as duas publicações ainda mais relevantes, para além de suas características e contribuições em si e para si.

2.4.2 – Os primeiros organogramas da FDE

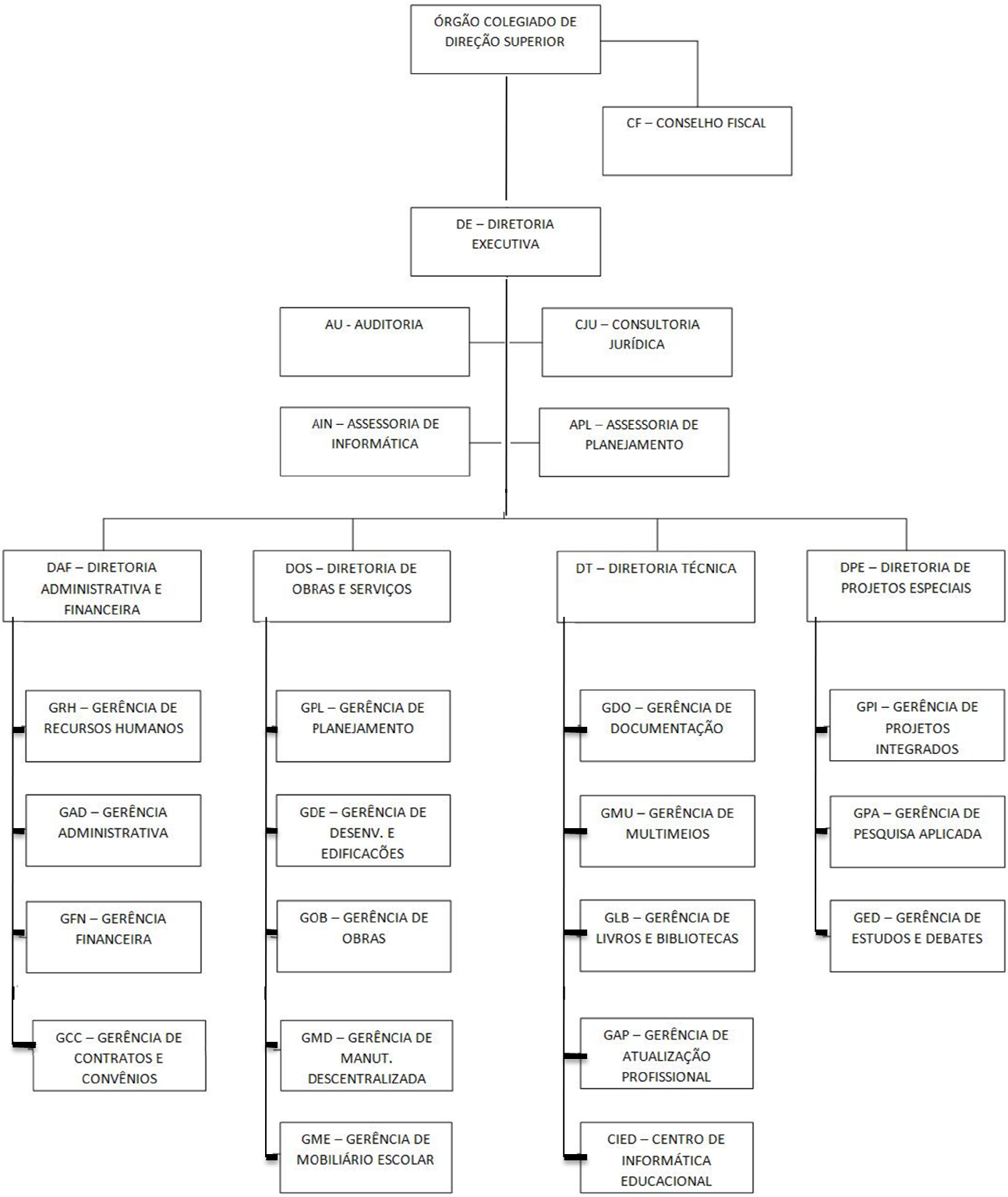
Para melhor compreendermos as relações estabelecidas entre as unidades constitutivas da FDE, disponibilizaremos, a seguir os dois primeiros organogramas da entidade.

Esses esquemas foram editados em publicações oficiais da Fundação em dois momentos diferentes de sua história (1987 e 1991). Observá-los é um exercício que proporciona um melhor entendimento em relação à estrutura organizacional estabelecida para a entidade logo que ela foi criada e também quatro anos depois de sua fundação.



(FDE, 1987, p. 3)

Figura 1 - Organograma FDE – 1987



(FDE, 1991, p. 11)

Figura 2 - Organograma FDE – 1991

A diferença básica entre esses dois desenhos é o grau de detalhamento contido em cada um deles. O organograma de 1987 foi elaborado para constar num documento que apresentava a instituição recém criada à rede pública (diretores, supervisores, professores etc.), o que pode explicar a sua simplicidade. Já o segundo consta de um relatório detalhado das ações da FDE entre 1987 e 1991, em que cada diretoria e cada gerência apresentaram suas ações no decorrer do percurso em questão. O maior detalhamento desse documento provavelmente contribuiu para que uma representação mais detalhada da entidade fosse apresentada.

É imperativo ter claro que cada uma das diretorias da FDE foi instituída com atribuições e responsabilidades abrangentes, o que levou à criação de subdivisões internas em gerências e setores, que ,como procuramos apontar anteriormente, mudaram com o tempo.

Numa primeira leitura, temos a impressão de que as diretorias se apresentam com objetivos, metas e ações emaranhadas, o que atrapalha a diferenciação entre elas. A título de exemplo, podemos dizer que, de imediato, é difícil entender a diferença entre a Diretoria Técnica e a Diretoria de Projetos Especiais, uma vez que as duas realizam ações pedagógicas que envolvem capacitações, projetos pedagógicos e publicações.

Contudo, a análise apurada das características e das primeiras ações das quatro diretorias executivas da FDE permite, sim, perceber que cada uma delas organizou suas ações a partir de um determinado foco de trabalho.

Em breves palavras, a Diretoria de Assuntos Financeiros (DAF) operava com foco nos processos de toda a instituição. A Diretoria de Obras e Serviços (DOS), por sua vez, organizava sua atuação no âmbito da estrutura física necessária ao processo de ensino e aprendizagem. A Diretoria de Projetos Especiais tinha por foco a comunidade escolar e o aluno, numa perspectiva ampla, que envolvia a integração entre a escola e a comunidade e a educação informal dos estudantes. Por fim, a Diretoria Técnica trabalhava principalmente em prol da formação dos educadores, buscando formas de trazer novos elementos (como a tecnologia, por exemplo) para as práticas pedagógicas.

Dessa forma, foco nos processos, foco na estrutura física, foco na comunidade e no estudante e foco no professor, eram, de forma breve, os objetivos maiores das diretorias da FDE.

Como dissemos no início deste Capítulo, a FDE não teve apenas um estatuto, tampouco conservou até a atualidade o organograma que disponibilizamos anteriormente. Seu marco regulatório e sua estrutura atual guardam importantes diferenças, o que mostra o dinamismo da entidade, por um lado, e sua permanência como uma importante instituição apoiadora da SEE, por outro.

Todavia, foi sob a estrutura formal apresentada que o projeto Ceduc-vídeo e a Videoteca Pedagógica da FDE se desenvolveram, daí nosso interesse em detalhá-la.

Entre 1988 e 1997, no bojo da Gerência de Documentação (GDO) da Diretoria Técnica (DT) da FDE, um projeto de cinema e educação foi desenvolvido, sob a tutela de dois professores da rede. Essa iniciativa deu origem a um acervo de cinema em vídeo, à edição de diferentes tipos de publicações e de produtos audiovisuais e à realização de cursos para os professores da rede.

Uma vez que esse foi um entre tantos trabalhos realizados pela FDE, entendemos ser importante refletir sobre o desenvolvimento da entidade para, posteriormente, tratarmos especificamente do projeto propriamente dito.

2.5 – FDE: mais de duas décadas em ação

A FDE é uma instituição cuja atuação vem deixando marcas na História da Educação Pública do Estado de São Paulo desde 1987. Criada para ser grande, importante e abrangente, tem uma atuação que apóia e dá suporte à SEE em praticamente todo o seu raio de ação.

Todavia, no decorrer de pouco mais de duas décadas de existência, o enfoque de trabalho e as prioridades da entidade sofreram transformações que estão diretamente relacionadas com as modificações observadas na administração do governo estadual, por um lado, e nas variações ocorridas na própria SEE, por outro.

Tal como outros segmentos da SEE, a FDE é um órgão que sente constantemente os reflexos das medidas educacionais político-partidárias que marcam a história recente do Brasil, no que tange à administração pública. Consequentemente, sua trajetória conta com a desativação de projetos sem qualquer tipo de avaliação qualitativa ou consulta entre professores, surgimento de programas e iniciativas de efêmera duração, desativação de núcleos de produção de materiais e de espaços educacionais, caso da Biblioteca-Oficina Clara Luz[60], modificação do lugar de acervos, criação de novas entidades agregadas, como o Centro de Referência em Educação (CRE) Mário Covas[61], além da subutilização de materiais produzidos e/ou adquiridos ao longo de medidas que foram desativadas ou postas de lado. Todas essas questões fazem da história da FDE uma importante e complexa página da trajetória da educação em São Paulo.

Em relação à FDE, há também um movimento de ir e vir de atribuições, responsabilidades e projetos que ocorre entre ela e outras instâncias da SEE, sobretudo com a CENP, dadas as características de atuação desses dois órgãos em relação à SEE.

Nos relatos colhidos entre funcionários da Fundação, foram enumerados alguns projetos realizados em parceria entre as duas entidades e também programas que foram

---

[60] A Biblioteca-Oficina Clara Luz foi fundada pela FLE em 1984. Criada para ser uma biblioteca escolar de referência, tornou-se também um local de atividades de formação e de eventos para os professores da rede. Ainda neste Capítulo, retomaremos aspectos de suas atividades e da sua desarticulação, que ocorreu no ano 2000.

[61] O Centro de Referência em Educação Mário Covas é um órgão ligado à FDE, cuja criação ocorreu em março de 2002. Mais à frente, trataremos de seu contexto de inauguração.

gerados e implantados por uma delas, e que, por decisões de alto escalão, foram subitamente entregues à outra. Mesmo na atualidade, quando verificamos os objetivos e as medidas em curso em cada uma dessas instituições, não é possível encontrar critérios lógicos que expliquem por que certas iniciativas estão na CENP e outras na FDE e vice-versa.

Um caso curioso que exemplifica muito bem o que estamos querendo dizer foi o que ocorreu com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no estado de São Paulo. Entre 1994 e 2001, o programa foi implantado e administrado pela FDE. Em 2001, devido a uma ordem que partiu da SEE, ele foi para a CENP, que é quem cuida da medida na atualidade.

Toda a movimentação que acontece junto à SEE e seus organismos internos, e também em relação à rede de escolas e às empresas terceirizadas que prestam serviço à Secretaria sob a supervisão da FDE é parte intrínseca da história da autarquia e precisa ser levada em conta. A rigor, a Fundação não é um órgão específico cuja ação se concentra em uma única dimensão da educação; ela é, na realidade, uma instituição que age em diversas frentes diferentes ao mesmo tempo, estabelecendo pontes entre diversos atores sociais.

Em certo sentido, a história da FDE é a história dos projetos desenvolvidos por suas diretorias, gerências, departamentos e setores. Parte dessas iniciativas surgiu como consequência de ideias que nasceram na própria Fundação. Outras medidas nasceram em reposta a demandas colocadas pelos professores da rede pública paulista.

A história da FDE é também a história das ações formuladas na SEE que foram instrumentalizadas pela Fundação, ou porque requeriam mudanças físicas nas escolas ou porque demandavam contrato com terceiros, ou ainda, porque, no entendimento da SEE, era a FDE quem deveria pesquisar e buscar as soluções operacionais para as medidas pensadas.

Nesse aspecto, não se trata apenas de arrolar os projetos desenvolvidos pelas quatro diretorias da FDE ano a ano; faz-se necessário refletir principalmente sobre o contexto de implantação de seus inúmeros projetos, o tempo que eles permaneceram em vigor, os materiais – livros, revistas, vídeos, banco de dados etc. – que foram produzidos para cada um deles e as eventuais razões para a manutenção, reorganização e/ou desativação dessas ações com o tempo. Essas questões fazem do estudo de cada projeto da entidade uma

tarefa detalhada e única que, aos poucos, contribuirá para a compreensão da FDE e dos seus impactos na escola pública paulista.

Como afirmamos anteriormente, compreender a complexidade de um órgão como a FDE ao longo de seus quase 22 anos de existência é uma tarefa de grande porte, que demanda tempo e energia de vários indivíduos, sobretudo quando constatamos que a memória da entidade encontra-se dispersa e, em muitos aspectos, perdida, pelo caráter político-partidário que boa parte de suas ações assume.

A rigor, o uso político da FDE contribuiu para que a instituição não preservasse sua própria memória. Cada novo grupo que se instala faz questão de fazer tabula rasa do passado da autarquia, o que traz enormes transtornos para a pesquisa histórica em termos de documentação. Grosso modo, os vestígios de projetos realizados no passado são as lembranças de antigos funcionários, algumas cópias de parte dos materiais produzidos – frequentemente guardados por iniciativa de indivíduos que ocupam cargos de médio e baixo escalão – e menções, ora superficiais, ora mais detalhadas, em relatórios anuais da SEE arquivados no Centro de Documentação e Informação para a Educação (Ceduc) da FDE, que foi transferido e, atualmente, encontra-se no CRE.

Ainda quanto à preservação da memória da entidade, vale ressaltar que existem diferenças significativas mesmo entre os departamentos internos da FDE. Entre as quatro diretorias existentes, a DOS é a única que desenvolve ações favoráveis quanto à sua própria memória institucional e também em relação ao registro das mudanças pelas quais vem passando a arquitetura escolar paulista[62] desde o século XIX até a atualidade.

---

[62] Desde 1991, a FDE e a DOS edita uma série sobre a arquitetura escolar paulista, composta por cinco livros. O primeiro livro, *Arquitetura Escolar Paulista 1890–1920*, trouxe a identificação de levantamento dos prédios escolares construídos no período de 1890 e 1920 no estado de São Paulo. O segundo, *Arquitetura Escolar Paulista: restauro*, registrou algumas experiências, projetos e tendências arquitetônicas de prédios escolares construídos até o primeiro quarto do século XX. O livro *Arquitetura Escolar Paulista – Política Educacional*, por sua vez, retratou a inovação da arquitetura dos prédios escolares por meio do ajuste dos equipamentos às novas realidades pedagógicas. O quarto livro produzido recebeu o nome de *Arquitetura Escolar Paulista – anos 1950 e 1960* e apresentou os projetos elaborados nas duas referidas décadas, consideradas como um momento significativo na história da arquitetura escolar de São Paulo e do Brasil. A quinta e última publicação chamou-se *Arquitetura Escolar Paulista – estruturas pré-fabricadas* e documentou a experiência da FDE com a utilização do sistema construtivo pré-fabricado de concreto, apresentando as obras construídas e os projetos concluídos no período de 2003 e 2005. Além dessa coleção, a DOS publicou outros livros e manuais sobre diferentes temas relacionados a sua área de atuação.

Quando estávamos no início desta pesquisa, tomamos conhecimento de que havia outra investigação acadêmica sendo realizada junto à FDE, na área de construção escolar. Ela deu origem à tese de doutorado *A integração dos aspectos de conforto ambiental no projeto de escolas: uso da metodologia axiomática e de exemplos simplificados*, que foi defendida em 2008 por Valéria Azzi Collet da Graça, na Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Unicamp.

Essa pesquisa, feita praticamente ao mesmo tempo em que realizamos os estudos que originaram a presente dissertação, centrou-se no processo de sistematização dos projetos escolares junto aos escritórios de arquitetura que estabelecem convênio com a SEE via FDE. Seu foco foi o conforto ambiental nas construções escolares realizadas na rede pública paulista, que são reguladas e supervisionadas pela FDE.

Devemos ressaltar, no entanto, que não encontramos nessa pesquisa discussões sobre a macroestrutura da FDE, nem mesmo em relação ao Departamento de Obras e Serviços, responsável pela administração das construções escolares e do mobiliário usado na rede. Trata-se de um estudo de relevância incontestável, mas eminentemente técnico e centrado em uma área específica de ação da autarquia.

Tal como já foi dito, na história da FDE, os projetos por ela implantados surgem em resposta a demandas oriundas de três fontes diferentes: da SEE, dos professores da rede e dos técnicos da própria instituição. Os diferentes perfis que a autarquia foi adquirindo com o passar do tempo permitem que sua trajetória possa ser analisada a partir de diferentes chaves interpretativas.

É possível pensar nas ações da autarquia durante cada governo do estado, ou em relação a cada um dos secretários estaduais de educação. Por outro lado, seria completamente pertinente analisar a história de cada diretoria da Fundação separadamente, a partir de características dos trabalhos que elas foram realizando, ou mesmo levando-se em conta as prioridades de ação adotadas com o passar do tempo.

Dada a natureza e objetivos desta pesquisa acadêmica, optamos por levantar ações de impacto da autarquia em três momentos diferentes: do período inicial à consolidação, no momento em que ela foi redirecionada e levada para outros rumos e, por fim, em relação à

etapa vivida atualmente. De antemão, sublinhamos que todo exercício de refletir sobre a história de algo ou alguém a partir de divisões em períodos é pautado por escolhas e, por isso, pode ser criticado e contestado.

Para além dessa questão, é importante reiterar que discutiremos a seguir apenas uma parcela das atividades da FDE, realizando, portanto, um primeiro esboço da sua história. Esperamos, com isso, sistematizar informações que servirão de base para futuras pesquisas sobre a instituição.

2.5.1 – FDE: das primeiras ações à consolidação

> A humanidade acumulou, até hoje, um enorme cabedal de conhecimentos. Para iniciar-se nesse universo, cada cidadão necessita de uma abertura, de um caminho... A entrada nesse conhecimento passa, entre outras coisas, pelo domínio da língua e da escrita, das operações lógico-matemáticas e do conhecimento da realidade social. Historicamente, toda sociedade organizou-se de maneira a produzir e reproduzir seus conhecimentos, transmitindo-os de geração a geração. Modernamente, é a escola o espaço social privilegiado de iniciação ao conhecimento humano sistematizado. Por isso, ela estende-se geograficamente por um grande universo, formando uma rede capilar que busca atingir todos os indivíduos da sociedade. Nesse contexto, o papel do Estado é garantir o acesso de todo cidadão a esse processo.
>
> Se, no País, estamos longe de poder cumprir este dever, no nosso Estado grandes passos já foram dados. Em São Paulo, além de garantir o acesso para todos, estamos empenhados na melhoria da qualidade de transmissão desse conhecimento. De fato, um dos objetivos da Secretaria de Educação é a melhoria da qualidade do ensino, voltada para o aluno e os agentes educacional de pré-escola, 1º e 2º graus.
>
> E foi visando à consecução desse objetivo, dentre outros, bem como devido à complexidade dos problemas existentes na educação pública e aos enormes quantitativos com que opera a Secretaria da Educação, que surgiu a necessidade da criação de uma Fundação, com autonomia técnica e administrativa que assegurasse maior apoio e sustentação às propostas emanadas dos demais órgãos (COGSP, CENP, ATPCE, CEI, DRHU, DISAETE, DSE). Elaborou-se, assim, uma política de ação articulada, com vistas à qualificação do ensino público, através da universalização do acesso escolar, diminuição da evasão e repetência, ampliação do período de permanência do aluno na escola e criação de condições físicas e pedagógicas adequadas ao trabalho escolar.
>
> Com essa finalidade, em 23/06/87, pelo Decreto nº 27.102, foi criada a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, pessoa jurídica de direito privado que tem, definido em seu estatuto, como objetivo inicial "complementar as políticas educacionais da Secretaria de Educação, no que se refere à produção, aquisição e distribuição de material instrucional, necessário ao processo de ensino-aprendizagem, bem como cumprir a política de suprimento de recursos físicos." (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1987, p. 1).

Os parágrafos acima transcritos correspondem à apresentação da publicação "Fundação para o Desenvolvimento da Educação: objetivos e ações", editada e distribuída em 1987, pela própria FDE. Eles devem ser encarados como uma espécie de "certidão de nascimento" da Fundação, à medida que trazem registradas as premissas básicas que foram consideradas para a criação da entidade.

Por meio dessa leitura, é possível perceber a concepção de escola defendida pelo governo de então, bem como qual seria o papel do Estado e a finalidade maior da educação pública. Percebemos, ainda, que a FDE foi criada para contribuir e subsidiar a SEE e suas instâncias internas.

Outro tema presente no fragmento há pouco citado foi o desejo expresso da SEE de melhorar qualitativamente a rede pública de ensino oferecida à população residente no estado de São Paulo. Nesse aspecto, podemos dizer que a FDE foi criada para tornar esse objetivo mais próximo, o que faz da Fundação um órgão comprometido com a qualidade educacional paulista em todos os aspectos.

Entre 1987 e 1994, a FDE viveu, do ponto de vista institucional, um período de estabelecimento e consolidação. Nele, a autarquia esteve sob a tutela sucessiva de dois governadores do PMDB, fato que contribuiu para a manutenção de algumas iniciativas, mas que não impediu a realização de medidas de impacto cujos reflexos foram sentidos na entidade.

Nesta conjuntura, a capacitação docente, a produção e distribuição de materiais diversos e o aparelhamento das escolas com artefatos tecnológicos – TVs, videocassetes e computadores – foram as três grandes marcas pelas quais a instituição foi se tornando conhecida por professores, diretores e supervisores do sistema público de ensino.

A administração concomitante de muitos projetos – pedagógicos e arquitetônicos – foi a tônica dominante. A DT e a DPE, por meio de suas gerências e setores, ministraram vários tipos de formações presenciais para os educadores da rede, tal como relatamos quando caracterizamos cada uma dessas diretorias. Vale destacar, igualmente, que a DOS também ministrou formações específicas – destinadas tanto ao seu público interno quanto à

comunidade – sobre técnicas de manutenção escolar e de recuperação e conservação de mobiliário, tal como podemos observar abaixo:

> Integram ainda o trabalho de recuperação os cursos e treinamentos concebidos para formar mão de obra para o setor. Destacam-se o treinamento em manutenção e conservação de mobiliário, realizado na região da 10º DE em 1989, e o curso de pintura em superfícies metálicas, ministrado na sede da FDE em 1990. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 91).

Na entrevista realizada com a Profa. Dra. Marília Franco (informação pessoal)[63], que, nesse período, prestou serviços à FDE escrevendo textos e ministrando cursos e seminários, ela afirmou que era razoavelmente comum o deslocamento de grupos de professores do interior para a capital, para a participação em cursos e eventos na sede da FDE. Sempre que isso ocorria, todos os custos de transporte e hospedagem eram pagos pela SEE. Essa é uma informação importante, que mostra o interesse da SEE em disseminar os conteúdos de seus programas de capacitação para além da região metropolitana de São Paulo.

Outro aspecto marcante desse momento foi o já citado ajuste interno pelo qual a instituição passou, à procura do melhor jeito de se organizar frente à fusão que lhe deu origem. Houve trocas de nomes de diretorias e também a criação e extinção de gerências e setores.

Mesmo estabelecendo uma quantidade considerável de contratos e convênios com terceiros, a FDE desse momento histórico pode ser caracterizada como uma instituição que propunha e realizava projetos a partir de seu próprio quadro de funcionários. Nela, existiam núcleos de produção técnica em diferentes ramos, como o já citado núcleo de cinema e vídeo e também a oficina de recuperação de mobiliário escolar, há pouco mencionada.

O que queremos evidenciar, neste ponto, é a existência, na autarquia, de profissionais técnicos de níveis variados – de cineastas a marceneiros –, que desempenhavam suas funções a serviço da educação. Esse dado reforça nossa tese de que, em seu primeiro período de existência, vigorava na Fundação uma concepção de que ela deveria ter em seu bojo profissionais com diferentes formações, que fossem capazes de realizar vários tipos de trabalhos técnicos de forma autônoma. Isso equivale dizer que, nesse

[63] FRANCO, Marília da Silva. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 15 jan. 2007.

contexto, a FDE não operou apenas como uma intermediária na realização de trabalhos; muitas vezes, ela funcionou como uma prestadora de serviços à SEE, da mesma forma como o CENAFOR operava anteriormente.

A realidade da FDE como produtora de conhecimentos em diferentes dimensões da educação está cristalizada nos vários tipos de materiais que ela foi produzindo em sua história. Em seus 22 anos de existência, foram muitos textos publicados de diferentes formas e para diferentes públicos – de educadores a empreiteiros – e também audiovisuais, banco de dados temáticos, cursos de capacitação, programas de distribuição de equipamentos com orientações de uso. Além de tudo isso, a FDE herdou e continuou a montagem gradativa de um centro de documentação, conhecido pela sigla Ceduc, cujo acervo, em determinados momentos, foi considerado o melhor do estado de São Paulo no ramo educacional.

Contudo, a produção e a produtividade da instituição não foram uniformes ao longo do tempo; houve momentos de maior e menor realização e também etapas em que o tipo de material produzido foi mudando de perfil.

Como já dissemos mais de uma vez, em muitos casos, a materialidade das iniciativas da FDE se perdeu com o passar dos anos (às vezes parcialmente e às vezes totalmente). Contudo, se levarmos em conta os vestígios materiais depositados no Ceduc, perceberemos que a grande maioria da produção material da autarquia – publicações, bancos de dados e vídeos – foi feita nessa etapa da sua historia, ou seja, entre 1987 e 1994.

Essa relação torna-se perceptível quando meditamos, por exemplo, sobre o padrão temporal de edição da série *Idéias*. Dos 32 números organizados, apenas sete não foram editados nesse período. Pelos dados que pudemos obter, esse padrão tende a se repetir em outras publicações, como, por exemplo, a série *Apoio*, a revista *Acesso* e a publicação *Diários de Classe*.

A partir de todos os dados que explanamos até aqui, cremos ser possível ratificar a tese de que a fase de estabelecimento e consolidação da FDE foi também a mais produtiva, se não em tudo, ao menos em relação às publicações e materiais audiovisuais.

Também concorre para corroborar essa tese o fato de a maior parte da produção vinculada ao projeto Ceduc-vídeo (série *Apontamentos*, coleção *Lições com Cinema*,

catálogos da Videoteca Pedagógica, revista *Quadro a Quadro* e as quatro produções audiovisuais[64] realizadas) ter sido produzida na etapa histórica em questão. Vale ressaltar que trataremos especialmente de cada um dos elementos que acabamos mencionar no Capítulo III desta pesquisa.

Tal como já comentamos, é possível encontrar ações da FDE mencionadas em trabalhos acadêmicos que tratam de assuntos correlatos ao sistema público de ensino de São Paulo.

Ao refletir sobre o projeto Escola-Padrão, Utsumi (1995) teceu o seguinte comentário sobre as ações da SEE no início da década de 1990, no campo da capacitação educacional:

> O desenvolvimento das ações de capacitação ficou a cargo da Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e do Departamento de Recursos Humanos – DRHU. A CENP procurou aprimorar professores e especialistas através de orientações técnicas e cursos, estes ministrados por docentes das Universidades Estaduais ou de instituições de notória especialização. [...] A FDE promoveu cursos, reuniões, encontros, oficinas, seminários, visitas técnicas e pesquisa atingindo dirigentes, docentes e pessoal administrativo. Publicou textos e roteiros; alguns projetos como "Circuito Polêmico nas UEs", "Temas do Nosso Tempo" e "Polemizando o conhecimento transmitido pela escola", vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de atualizar e aperfeiçoar educadores, comunidades e alunos. O DRHU realizou treinamentos e orientações técnicas. (UTSUMI, 1995, p. 32).

Quando pesquisou sobre o papel dos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP) no processo de formação continuada dos professores da escola pública paulista, Melo Júnior (2006) afirmou que

> Em 1991, com a criação dos CARHs, o processo de recentralização retorna à rede e, a partir dessa data, surgem as escolas-padrão, sendo que a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) volta a assumir a capacitação dos docentes, principalmente daqueles que desenvolviam projetos nessas escolas. (MELO JÚNIOR, 2006, p. 15).

Recuperamos esses dois excertos para exemplificar de que maneira algumas das atividades realizadas pela FDE aparecem em trabalhos acadêmicos que versam sobre outros

---

[64] Os vídeos realizados pelo projeto Ceduc-vídeo são "Olhar Recortado" (FDE, Documentário, 13min, 1993), "Recriando o Olhar" (FDE, Documentário, 9min, 1993), "Videoteca Pedagógica" (FDE, Documentário, 20min, 1990) e "Animação" (FDE, Documentário, 27 min, 1996).

temas, e também porque eles trazem informações sobre alguns aspectos de como se dava a formação de professores nos primeiros anos da FDE.

Nesse aspecto, percebemos que, no que diz respeito à SEE, atividades de formação eram realizadas por três órgãos diferentes (DRHU, CENP e FDE), fato que traz em si uma série de implicações. Além disso, o fragmento confirma que esse primeiro momento da trajetória da entidade foi um período em que ações parecidas foram realizadas tanto na CENP quanto na FDE, em busca de melhorar a educação em São Paulo via capacitação dos agentes educacionais da rede. Essas informações exemplificam que, em determinados momentos de sua história, a FDE acabou atuando em nichos às vezes próximos e às vezes iguais aos da CENP.

2.5.2 – Redefinições e novos rumos para a FDE

O ano de 1995 inaugurou uma temporada de mudanças na trajetória da FDE. Seguindo a lógica de novos tempos, que se estabeleceu com a vitória do candidato do PSDB, Mário Covas, para governador do estado, a autarquia entrou em uma etapa de redefinições. Pouco a pouco, as novas diretrizes da nova SEE levaram a entidade a diferentes rumos, delineados a partir de objetivos e enfoques distintos daqueles postos anteriormente.

Em relação a esse período, que vai do início de 1995 até o final de 2006, a primeira questão a apontar é que ele corresponde aos governos de Mário Covas e Geraldo Alckmin[65], ou seja, aos dois primeiros governos do PSDB em São Paulo. A alteração dos pressupostos educacionais que serviriam como parâmetro para as ações da SEE levou a um processo de grandes modificações, em que ocorreu a desativação de projetos pedagógicos e/ou a reorientação deles, de forma a se adaptarem à nova agenda da pasta. Além disso, como não

[65] Entre 1995 e 2006, além de Covas e Alckmin, também Cláudio Lembo, membro dos Democratas (DEM), foi governador de São Paulo. Seu mandato, contudo, teve curta duração (de março de 2006 até janeiro de 2007) e pode ser considerado, em linhas gerais, como uma continuação da administração de Geraldo Alckmin, que se afastou para concorrer ao cargo de Presidente da República no pleito de 2006. Entretanto, essa troca de poder gerou mudanças na SEE – onde observamos uma troca de secretários que envolveu a saída de Gabriel Chalita e a entrada de Maria Lúcia Vasconcelos – e também na FDE, com a mudança no cargo de diretor executivo da entidade, em que Willian Sampaio de Oliveira substituiu Miguel Moubadda Haddad.

poderia ser diferente, observamos a implantação de uma grande quantidade de novas propostas educacionais.

Nessa etapa da história, é curioso notar que a SEE ficou basicamente sob o comando de dois secretários diferentes apenas: os educadores Rose Neubauer (de 1994 a 2002) e Gabriel Chalita (de 2002 a 2006). Esse é um fato digno de nota, sobretudo quando lembramos que, nos governos anteriores do PMDB, a troca de secretários foi uma prática comum.

Todavia, em termos de FDE, a permanência de secretários por um período maior de tempo não trouxe grandes mudanças, já que observamos a manutenção de um padrão marcado pelo pouco tempo de permanência de pessoas no cargo de diretor executivo da Fundação, cuja nomeação estava atrelada, por estatuto, ao secretário estadual de educação e ao governador do estado. Com efeito, a alta rotatividade na chefia da FDE foi uma característica permanente da instituição, que perpassa por toda a sua história.

Dentre as várias ações da SEE deflagradas nessa conjuntura, devemos ressaltar, em primeiro lugar, a desativação do projeto Escola-Padrão e dos CARHs, em 1995. Esses acontecimentos se fizeram sentir na FDE porque, em certo sentido, os CARHs funcionavam como extensões da autarquia, instalados em pontos estratégicos[66] do estado de São Paulo. Nessa conjuntura, é possível inferir que o efetivo raio de ação da entidade diminuiu com a extinção dos CARHs, o que provavelmente abalou sua importância no que diz respeito à capacitação descentralizada de professores.

Ainda no campo do encerramento de medidas, a partir de 1995, o projeto Ceduc-vídeo começou a ser gradativamente desarticulado, até que, em 1997, o último catálogo da Videoteca Pedagógica da FDE (com a relação dos audiovisuais presentes em VHS no acervo) foi publicado e distribuído. No Capítulo III, abordaremos esse assunto com maior riqueza de detalhes.

[66] Partindo da documentação encontrada, podemos afirmar que foram constituídos CARHs nas cidades de Santos, Campinas, Bauru, São José dos Campos, São José do Rio Preto e Presidente Prudente. Para mais detalhes sobre esses centros de aperfeiçoamento profissional, ver Capítulo I desta dissertação.

Por outro lado, uma das marcas do novo período vivenciado foi a instituição do SARESP[67], em 1996. Sob os cuidados da FDE, que tem papel de destaque na operacionalização e realização anual do exame, o SARESP foi uma das ações de impacto do governo Covas, que se dizia comprometido com a criação de mecanismos de aferição da qualidade da educação pública estadual. Neste ponto, devemos frisar que, ano a ano, esse exame foi se tornando cada vez mais importante no âmbito da SEE e do governo do Estado; consequentemente, sua importância também foi crescendo na FDE, que hoje conta com funcionários dedicados em tempo integral para a realização anual dessa avaliação.

Todavia, nessa segunda etapa da história da FDE não aconteceram apenas criações de novas medidas e desativações de programas antigos; verificamos também algumas continuidades, que ganharam nova roupagem com a chegada da nova administração. Como exemplo, podemos citar as ações socioeducativas na área de prevenção da AIDS e das DTSs do programa *Prevenção Também se Ensina*.

> A FDE desenvolve, ainda, em parceria com a Secretaria Estadual da Saúde, um projeto de educação preventiva, chamado *Prevenção Também se Ensina*. Seu objetivo é desencadear, em todas as Delegacias de Ensino, ações voltadas para o desenvolvimento da auto-estima dos alunos e do senso de responsabilidade sobre a saúde individual e coletiva, promovendo a redução das doenças sexualmente transmissíveis – DSTs/AIDS – e do abuso de drogas. Para tanto, oferece cursos descentralizados em 94 Delegacias de Ensino, abordando temas como sexualidade, adolescência, DSTs/AIDS, drogas etc. Em 1996, capacitou diversos profissionais do ensino, notadamente supervisores, assistentes técnico-pedagógicos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores/vice-diretores de 717 escolas. Atendeu a, aproximadamente, 2.400 educadores, que passaram a ser os responsáveis pela elaboração, execução e acompanhamento de projetos de prevenção adequados a cada escola. O projeto *Prevenção Também se Ensina* beneficiará, já em 1996, cerca de 700.000 alunos, número esse que se pretende expandir sensivelmente nos próximos anos da atual gestão. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1996a).

A similaridade existente entre os objetivos desse projeto com programas que existiam na entidade na época em que o PMDB estava à frente do governo do Estado leva-nos a crer que esse novo programa foi, na realidade, uma reformulação de ações que já vinham sendo tomadas, sob uma nova denominação, numa atitude marcadamente política.

---

[67] A sigla SARESP significa Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Trata-se de uma avaliação anual aplicada principalmente aos alunos da rede pública estadual, de séries específicas da Educação Básica. Essa avaliação começou a ser aplicada em 1996 e continua em vigor até a atualidade. Para mais detalhes, ver Capítulo I desta dissertação.

Em relação à história da FDE, é importante dizer que um único concurso público foi realizado para provimento de seu quadro funcional. Organizado em 1998, ele possibilitou a contratação de profissionais qualificados para atuarem na área de tecnologia educacional, especialmente nas áreas de audiovisual e EaD.

É preciso refletir sobre o impacto desse acontecimento dentro da instituição, pois, na prática, isso significou que, a partir daquele ano, passaram a conviver na autarquia funcionários contratados via CLT, que, frente às mudanças legais de 1988, ganharam estabilidade, e funcionários contratados por meio de concurso público, tal como ocorre em outras partes da SEE. Essa é uma realidade curiosa dos recursos humanos da FDE que perdura até a atualidade. Ela traz reflexos internos, posto que, segundo relatos colhidos, existem diferenciais salariais e até mesmo de status entre essas duas "classes" de funcionários.

Praticamente nesse mesmo período, houve uma reorganização interna na Diretoria Técnica[68] da FDE, em que o Cied cedeu lugar à Gerência de Informática Pedagógica (GIP), instaurada com o objetivo de realizar ações nas áreas de audiovisual e informática.

Vários foram os projetos e as ações geridos pela GIP. Por meio de convênios com o MEC, a USP, a PUC e a UNESP foram realizadas capacitações em EaD, organizadas de modo a atingir um grande contingente de educadores. A título de exemplo, podemos citar o projeto Educom.TV[69] e o curso "TV na Escola e os desafios de hoje" [70], ambos destinados aos

---

[68] Durante a pesquisa, percebemos que a Diretoria Técnica ora foi referenciada pela sigla DT, ora pela sigla DTE. Assim, é necessário dizer que em diferentes documentos da FDE, a depender do momento em que foram produzidos, uma dessas siglas foi usada. Em 2007, com o advento do novo estatuto da autarquia, essa diretoria mudou de nome, passando a se chamar Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI).

[69] O projeto Educom.TV foi realizado a partir de uma parceria da SEE – por meio da CENP e da FDE – com o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Para mais detalhes, ver Soares (2004) "O Projeto Educom.TV: fomação on line de professores numa perspectiva educomunicativa".

[70] Curso elaborado a partir de uma parceria firmada entre a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed-MEC), a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) e as Secretarias Estaduais de Educação para oferecer aos educadores da rede pública de ensino básico, em todo o país, formação a distância para utilização de tecnologias da informação e da comunicação, em especial as audiovisuais. Em São Paulo, coube à FDE, em parceria com a UNESP, organizar esse curso de capacitação criado pelo MEC.

professores da rede, e também a capacitação "Gestão Escolar e Tecnologias" [71], que teve por público alvo os diretores das UEs.

> O Projeto Educom.TV teve a orientação institucional da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP/SEE – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e coordenação e parceria da Gerência de Informática Pedagógica – GIP/DTE da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. [...] O propósito era o aperfeiçoamento de 2.243 professores e coordenadores daquela rede de ensino, que, num total de 180 horas, distribuídas entre os meses de junho e dezembro de 2002, cujas atividades on-line foram realizadas por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – (http://www.educomtv.see.inf.br) – especialmente desenvolvido para atender às necessidades do projeto. (SOARES et al., 2004).

Segundo dados obtidos em entrevistas e também em pesquisa, essa gerência permaneceu em vigor entre 1997 e 2007. Tal como pudemos observar por meio do fragmento acima, ela teve uma atuação importante, desenvolvendo iniciativas na área de capacitação à distância, administrando o aparelhamento das UEs e desenvolvendo projetos na área de audiovisual e de softwares educacionais.

Outro fato marcante que ocorreu nessa segunda etapa da história da FDE foi a já citada criação de um centro de referência em educação em 2002. Ao instituir um novo órgão, a SEE decidiu promover mudanças em relação a acervos e instituições pré-existentes.

> A Biblioteca Oficina Clara Luz funcionou durante 16 anos, de 1984 a 2000, dentro de um projeto de implantação de bibliotecas escolares mantido pelo Governo do Estado inicialmente através da Fundação para o Livro Escolar, e depois por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Funcionando como uma unidade-piloto, a Clara Luz orientou milhares de escolas na criação e organização de suas bibliotecas, além de selecionar, distribuir acervos e promover oficinas. Com a sua desativação, o acervo de cerca de 30 mil volumes ficou sob a guarda do CRE [Centro de Referência em Educação "Mário Covas"], que incorporou uma parte dos livros em seu centro de documentação e manteve o restante no depósito da FDE no Brás. (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS, 2003).

O fragmento acima traz, de forma sintética, o nascimento, vida e morte da Biblioteca-Oficina Clara Luz. Palco de intensa atividade de formação pedagógica e cultural para

---

[71] Elaborado pela PUC-SP, o projeto Gestão Escolar e Tecnologias visava desenvolver um trabalho de formação de gestores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na gestão escolar e no cotidiano da escola, bem como para apoiar e prover condições para que os professores pudessem incorporar as TIC à prática pedagógica, de forma a favorecer uma aprendizagem significativa aos alunos. A SEE-SP foi uma das secretarias de educação que resolveram aderir a esse curso e, para tanto, solicitou que a FDE operacionalizasse essa ação juntos aos diretores das UEs.

professores e de um acervo significativo, em que se destacava a presença de literatura infantil, sua desativação aconteceu por motivos claramente políticos, tal como confirma o trecho a seguir:

> Reunir e sistematizar informações educacionais e disseminá-las ao público – em síntese, esse é o principal objetivo do Centro de Referência em Educação Mário Covas (CRE), vinculado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, planejado e implantado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). [...] O CRE está instalado fisicamente em um casarão no bairro dos Campos Elíseos, em São Paulo, e virtualmente no endereço www.crmariocovas.sp.gov.br. O Núcleo Documental gere a biblioteca e a videoteca, com um acervo de obras educacionais e de literatura, com mais de 40 mil títulos. Três bibliotecas da Secretaria, que até a criação do CRE funcionavam isoladamente – a Biblioteca-Oficina Clara Luz e as bibliotecas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) –, contribuíram para a constituição desse acervo. (FUNDAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ADMINISTRATIVO, 2004).

Na prática, a biblioteca Clara Luz teve suas atividades encerradas para que parte de seu acervo passasse a integrar um novo espaço que estava sendo criado sob a tutela da FDE: o Centro de Referência em Educação Mário Covas. Entretanto, das três bibliotecas fundidas para a formação do CRE, a Clara Luz foi a mais descaracterizada, o que fez que parte do seu acervo fosse simplesmente encaixotado, passando assim a ficar inacessível aos professores. Isso nos leva a crer que sua desarticulação foi um fenômeno ligado a uma necessidade de acabar com um espaço tradicionalmente freqüentado pelo professores para reforçar a importância de um novo e grandioso acervo que estava se formando. Na prática, era como se a SEE dissesse para os professores: “Estamos tirando a Clara Luz porque agora vocês terão o CRE”.

Todavia, nem o CRE manteve integralmente os trabalhos anteriormente realizados pela Clara Luz, nem a totalidade do acervo da CENP foi transferida para o novo centro. Com efeito, o que esse espaço oferece hoje aos seus usuários é basicamente o conteúdo que, um dia, pertenceu ao Centro de Documentação e Informação para a Educação (Ceduc) da FDE, cujo funcionamento e atendimento aconteciam na própria sede da Fundação, no bairro do Bom Retiro.

A forma como foi instituído na prática e o próprio nome com que foi batizado ratificam o caráter político subjacente à inauguração, em março de 2002, do Centro de

Referência em Educação Mário Covas. Marca de gestão da administração de Geraldo Alckmin no governo do estado, e de Rose Neubauer na SEE, a criação e entrega do CRE aos professores foi bastante alardeada pela SEE e ganhou espaço na mídia, tal como mostra o trecho abaixo:

> A Secretaria de Estado da Educação inaugura amanhã o Centro de Referência em Educação Mário Covas. Um dos mais bem equipados da América Latina, o centro vai proporcionar para professores da rede estadual acesso fácil a informações sobre ensino, sejam elas históricas ou atuais. Instalado em uma antiga escola da rede pública na Avenida Rio Branco, o centro dispõe de uma biblioteca especializada com mais de 40 mil títulos, salas de computação e navegação on-line, miniauditório, salas para cursos e um local para exposições. "A intenção é oferecer todo o material necessário para que professores possam se atualizar", afirma a secretária de Educação, Rose Neubauer. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2002).

No que diz respeito à educação, entre as muitas ações realizadas entre 1995 e 2006, devemos destacar, ainda, a implantação do programa Escola da Família, que vem contando com a contribuição da FDE para sua execução desde que foi instituído até a presente data.

> Em agosto de 2003, foi lançado, pelo Governo do Estado de São Paulo, o Programa Escola da Família, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação. Sua proposta consiste na abertura das escolas públicas estaduais nos finais de semana, transformando-as em centros comunitários, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas atividades artísticas, culturais e esportivas, colaborando, assim, para a reversão do quadro de violência que permeia a sociedade paulista. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA, 2007).

Em breves palavras, trata-se de uma iniciativa que concede bolsas a estudantes universitários mediante convênio entre o governo do estado e Institutos de Ensino Superior particulares. Em contrapartida, esses jovens monitoram atividades culturais, artísticas e esportivas nas unidades escolares do sistema público de ensino aos fins de semana.

É interessante pontuar que a iniciativa de promover uma rede de atividades nas escolas envolvendo a comunidade do entorno estimula o trabalho voluntário, numa perspectiva de associação entre o poder público e a sociedade civil organizada, característica do programa neoliberal implantado em São Paulo pelo PSDB desde 1995. O indivíduo contemplado com o Programa Escola da Família acaba se tornando o núcleo a partir do qual uma rede de outras atividades e pessoas se envolvem com a escola. Se, por um lado, isso

tem trazido consequências positivas aos jovens, à escola e à comunidade; por outro, retira do governo estadual uma série de responsabilidades e custos relativos à escola.

Programas como esse criam uma mentalidade a partir da qual não é mais o estado que deve prover a escola de recursos materiais e financeiros, bem como de mão-de-obra especializada para as ações de conservação, melhoria e desenvolvimento de atividades pedagógicas, culturais e desportivas, e sim a comunidade. A rigor, esse projeto, que se encontra em vigor até os dias de hoje, é um exemplo de programa que traz, de forma subjacente, a ideia do estado mínimo, tão cara ao grupo político que vem governando São Paulo de 1995 até a presente data.

O entendimento sobre o perfil da FDE nesse período passa obrigatoriamente por uma reflexão acerca de sua atuação na área de construção escolar e mobiliário e do posicionamento e projeção que esse setor obteve nessa dada conjuntura. Nunca é demais reiterar que a DOS teve sempre uma atuação marcante e representativa em todas as administrações do período em análise. Entretanto, a projeção e o uso político de suas ações foram diferentes, sobretudo se pensarmos em dois grandes momentos: o período PMDB e a era PSDB.

Em relação a esse assunto, convém sublinhar a existência de um livro editado em 2002, que recebeu o nome de *As escolas de São Paulo – Relatório FDE – 1995/2002*. Antes de tudo, essa publicação deve ser vista como um documento oficial e de propaganda política que foi cuidadosamente elaborado de modo a registrar e tornar públicas as ações da SEE e da FDE na área de construção escolar e desenvolvimento/distribuição de mobiliário educacional. Nela, percebemos a apresentação de dados quantitativos e qualitativos que procuram evidenciar uma suposta maior eficiência dos dois governos do PSDB em relação às gestões anteriores do PMDB. Além disso, trata-se de uma publicação de elevado padrão de encadernação, editada em papel especial e marcada por fotos e plantas de escolas construídas.

Ainda que esse livro não seja um relatório da FDE, tal como aquele que foi editado em 1991, na prática, ele trata quase exclusivamente de ações que foram realizadas pela SEE por meio da Fundação. Aqui, temos um detalhe importante: enquanto, em 1991, elaborou-se um relatório das ações e dos gastos de todas as diretorias da entidade, de forma

equânime, em 2002, o relato elaborado deu enorme ênfase às ações de apenas uma das diretorias (a DOS). Esse é um sinal interessante das reviravoltas políticas que influenciaram a pasta da educação.

De fato, as ações arquitetônicas e de design foram muito valorizadas na FDE, principalmente na conjuntura histórica que estamos discutindo. Quanto a esse tema, devemos dizer, com base nas entrevistas realizadas, que, enquanto na DOS a era PSDB foi descrita por funcionários como algo positivo que permitiu a melhoria das condições de trabalho e a efetivação de projetos reconhecidos nacional e internacionalmente, na DPE e na DTI, o discurso é inverso: é o período do PMDB, em que essas diretorias realizaram inúmeros cursos, projetos e materiais pedagógicos, que é apontado como sendo mais positivo do que o atual.

Esse posicionamento de funcionários da FDE antigos de casa é bastante significativo, pois mostra, de um lado, a realidade fragmentada vivenciada na entidade no passado e no presente e também uma diferença no perfil da instituição durante sua trajetória , que é percebida pelos seus próprios colaboradores.

2.5.3 – FDE hoje

> O desenvolvimento de São Paulo passa pela educação. É esse o princípio que norteia as ações da FDE voltadas à rede de escolas estaduais e programas nelas implementados. Neste primeiro ano de trabalho, o desafio foi imprimir um ritmo de gestão alinhado com a determinação do Governador José Serra: empreender uma administração ágil, competente, austera e transparente, colocando a FDE a serviço do ensino público de qualidade. Missão tão superlativa quanto os números da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: 5.223 prédios escolares distribuídos em todos os 645 municípios, 250 mil professores e 42 mil funcionários, para atender a 5,1 milhões de alunos. Outros números traduzem a complexidade das ações: em 2007 foram entregues mais de 700 mil livros, 300 mil carteiras para alunos e 5,1 milhões de kits de materiais escolares, o que demandou o aperfeiçoamento da logística de distribuição dos materiais pela FDE. Em outra frente, de forma a assegurar os resultados dos milhões de reais investidos na recuperação e ampliação da rede física escolar, foi concebido um manual de conservação dos prédios, com visual e linguagem acessíveis aos diretamente responsáveis pelo cotidiano das escolas. O desafio torna-se ainda maior, pois as ações devem ocorrer com as aulas em andamento, sem prejuízo das atividades de alunos e professores, e com uma gestão eficaz e transparente, levada a efeito, por exemplo, pelas mais de duas mil licitações realizadas em 2007. No intuito de dar suporte a tanto, a FDE buscou a melhoria de suas condições e procedimentos de trabalho. Foi, assim, alterada a estrutura da Fundação, elaborado um planejamento estratégico em parceria com a FUNDAP [Fundação do Desenvolvimento Administrativo], criado grupo de trabalho para elaborar um Código de Ética e Conduta de seus funcionários e colaboradores, além de adotada política de recursos humanos, que se traduziu em medidas de conforto e reconhecimento à

> equipe. Todas as ações apresentadas neste relatório de prestação de contas do ano de 2007 pautaram-se pelo objetivo de contribuir com a Secretaria no cumprimento do plano de metas da educação lançado pelo governo. Mas se um longo caminho foi trilhado com a ajuda dos 377 funcionários e centenas de parceiros da FDE, a sensação de missão por cumprir ganha novos contornos, diante do percurso maior que está por vir. Pois, mais do que implementar uma política de governo, o foco de nossa atuação é manter a escola em primeiro lugar. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Em junho de 2007, a FDE fez 20 anos de existência. Esse marco temporal produziu uma série de movimentações internas à instituição e também no âmbito da SEE, por conta das comemorações realizadas. Além disso, esse ano também marcou o início de uma nova administração no estado de São Paulo – a partir de então sob o comando de José Serra – e a chegada de Fábio Bonini Simões de Lima à presidência da FDE.

José Serra foi o terceiro governador do PSDB eleito consecutivamente no Estado de São Paulo. Tal como verificamos quando das mudanças entre os vários governadores do PMDB, sua posse também trouxe mudanças e reconfigurações na administração pública do estado, mesmo em se tratando de uma gestão assinalada pela continuidade no poder de um mesmo partido político.

No tocante à FDE, as mudanças foram expressivas. Tal como mostra o trecho anteriormente transcrito, no ano de 2007, a autarquia teve seu marco regulatório alterado – fato que gerou um novo estatuto – e ganhou novos documentos orientativos (um plano estratégico e um código de ética para seus funcionários e colaboradores). Estes dois últimos feitos com o claro objetivo de imprimir à instituição uma nova lógica operacional.

Além disso, houve a decisão de mudar a Fundação de sua primeira e até então única sede no Bom Retiro, local em que anteriormente funcionara o CENAFOR, para a Avenida São Luís, no centro da cidade de São Paulo. É curioso notar que, com isso, a FDE ficou instalada a poucos metros da sede principal da SEE, situada na Praça da República. Em seu novo e atual endereço, a entidade foi acomodada num prédio exclusivo e teve todo o seu mobiliário renovado.

A partir de todos os fatores que acabamos de arrolar, cremos ser correto dizer que, desde 2007, a FDE entrou em uma nova fase, que vem se desenvolvendo até a atualidade.

A mudança física da FDE, que vinha sendo prevista desde 2007, ocorreu efetivamente entre os dias 26 de julho e 4 de agosto de 2008. Por meio da mudança, além de se aproximar da SEE, a autarquia ficou fisicamente mais perto da CENP, CEI, COGSP E DRHU, em um local que, segundo documentos oficiais disponibilizados por ela própria, seria de mais fácil acesso a toda a rede de ensino, parceiros e fornecedores.

Em relação a esse acontecimento histórico, algumas considerações precisam ser feitas. O primeiro item que salta aos olhos é o fato de a Fundação ter finalmente se aproximado fisicamente das outras coordenadorias e departamentos da SEE. Essa questão, somada a outras questões que temos tratado neste capítulo, permite inferir que a FDE não só manteve sua relevância no que diz respeito à SEE, como vem ganhando espaço e importância. Com efeito, como, na prática, ela é tão ou mais importante do que as outras coordenadorias da pasta, nada melhor que deixá-la próxima às demais instâncias principais da SEE.

Ainda quanto ao tema, é importante refletir no que justificaria os custos e a logística envolvida na transposição dos quase 400 funcionários de um lugar para o outro da cidade de São Paulo. Afinal de contas, em ações vultosas como esta, existem sempre dimensões políticas, administrativas, econômicas e humanas envolvidas. Nesse sentido, a mudança da FDE pode ser vista como uma medida pensada para melhorar a administração da pasta, mas há que se pensar e até mesmo levantar, em futuros trabalhos, quais outras variáveis foram levadas em consideração para que tal fato fosse levado a termo.

Além de se estabelecer em um novo endereço, houve, no período em questão, alterações de questões legais da entidade, tal como mencionamos há pouco. Entre elas, destacamos a elaboração de um novo estatuto para autarquia, que entrou em vigor em 22 de junho de 2007.

O segundo estatuto da FDE traz importantes alterações em relação ao documento anteriormente em vigor. Apontaremos a seguir apenas alguns pontos dentre os muitos passíveis de comparação.

Em linhas gerais o estatuto da FDE que se encontra em vigor traz desde diferenças menores, como alteração de nomenclaturas de cargos e diretorias, até alterações de grande

porte, tais como na forma de compor o órgão colegiado de direção superior e também no modo como o principal cargo executivo da entidade passaria a ser designado.

De acordo com o documento em análise, o mais importante cargo executivo da Fundação, que até então era denominado Diretor Executivo, teria seu nome alterado para Presidente. Outra alteração similar levou a antiga Diretoria Técnica (DT) a se transformar em Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI).

O segundo estatuto da FDE trouxe, ainda, modificações na descrição dos objetivos da Fundação. De forma breve, houve uma atualização da redação dos propósitos da autarquia, deixando o texto mais próximo da realidade pedagógica e tecnológica vivenciada nos dias de hoje.

De acordo com esse documento, a partir de 2007, ficou sob responsabilidade da Fundação

> 1. editar obras didáticas, softwares educacionais e conteúdos distribuídos pela internet, por seus próprios meios e/ou mediante contrato com empresas especializadas, com especial atenção à tecnologia multimídia adotada pela rede estadual de ensino;
>
> 2. desenvolver estudos e propor projetos voltados ao aprimoramento da utilização de novas mídias no processo de ensino e aprendizagem, material para a formação e capacitação de educadores;
>
> 3. doar ou vender livros, softwares e publicações de sua edição ou adquiridos por intermédio de órgãos da Secretaria de Educação, por instituições auxiliares da escola ou pela própria Fundação a preços módicos;
>
> 4. instituir concursos e prêmios para autores de material didático, paradidático ou da área da educação, projetos arquitetônicos e pedagógicos;
>
> 5. promover pesquisas e estudos sobre tecnologia educacional, incluindo métodos multimídia didáticos e paradidáticos, sob os aspectos pedagógico, educacional, econômico e comercial;
>
> 6. desenvolver material instrucional, inclusive multimídia, promovendo sua permanente avaliação e atualização;
>
> 7. promover capacitação e aperfeiçoamento de educadores, em todos os campos, inclusive na área da tecnologia da educação;
>
> 8. desenvolver pesquisas e planejamento na área de recursos físicos para a educação, especialmente edificações, mobiliários e equipamentos;
>
> 9. realizar, diretamente ou por contratos, convênios, termos de parceria ou outros instrumentos, estudos de fixação de padrões e de projetos para edificações, bem como o seu mobiliário e equipamentos;

> 10. cumprir a política de suprimento de recursos físicos para a educação, destinados à Secretaria do Estado da Educação e aos seus órgãos;
>
> 11. executar, diretamente ou por meio de contratos ou convênios, construção, manutenção, reforma , restauro e ampliação de edificações e outros recursos físicos para a educação, destinados à Secretaria da Educação, a seus órgãos e às demais entidades públicas ou privadas;
>
> 12. celebrar contratos, convênios ou acordos com entidades de direito público ou privado, nacionais ou internacionais, para o desempenho de suas finalidades, ou prestar colaboração no campo de atividades semelhantes ou conexas, obedecendo à legislação vigente;
>
> 13. promover e desenvolver tecnologia da informática voltada para a rede estadual de ensino e a Secretaria da Educação, bem como atender a suas demandas nessa área;
>
> 14. celebrar convênios com as Associações de Pais e Mestres, visando à manutenção preventiva e conservação de prédio escolar, à higienização sanitária, bem assim à manutenção e recuperação de equipamentos, podendo, inclusive, aportar recursos financeiros para a consecução de tais finalidades.(SÃO PAULO, Decreto nº 51.925, de 22 de junho de 2007).

Palavras como softwares, internet, informática aparecem em mais de um lugar dentre os objetivos da FDE. Notamos, então, que a tecnologia educacional, que já era um item relevante no primeiro estatuto, tornou-se ainda mais importante e presente no novo documento.

Em síntese, ao menos no que tange aos objetivos da autarquia expressos em seu segundo estatuto, a questão tecnológica se apresenta com mais detalhamento do que as relativas à distribuição de materiais pedagógicos ou manutenção física da rede. Essa é uma observação interessante, que merece ser particularizada em futuras pesquisas.

A última alteração estatutária que comentaremos foi a modificação do modo como o Presidente da FDE seria escolhido. Nesse aspecto, é curioso notar que a influência do governador do Estado aumentou em detrimento daquela exercida pelo secretário estadual de educação. Em outras palavras, a FDE tornou-se mais próxima do executivo estadual e ainda menos democrática, já que a escolha do presidente não seria mais por meio de uma lista tríplice, com nomes indicados pelo órgão colegiado de direção superior, e sim por meio de uma designação vinda diretamente do governador do estado.

Como é de praxe, o aniversário da FDE gerou um movimento de reflexão sobre a trajetória e a memória da instituição. Dentre outras ações, foram produzidos folhetos com

dados sobre a entidade para ampla distribuição. Todavia, uma das mais importantes ações realizadas nesse contexto foi a passagem das produções audiovisuais da FDE para DVD. Nesse aspecto, convêm sublinhar que a transposição para um padrão tecnológico mais atual ocorreu apenas em 2008, embora essa necessidade já tivesse sido apontada por funcionários da Fundação há muito tempo. Isso significa dizer que, até então, os produtos audiovisuais só circulavam em VHS, embora esse padrão tecnológico já tivesse sido superado desde há muito tempo.

A demora na atualização tecnológica e o fato de ela ter ocorrido na conjuntura das comemorações de 20 anos da autarquia são fatos que confirmam, em primeiro lugar, o já citado descaso da FDE com sua própria memória e com materiais produzidos em outras realidades administrativas, e, em segundo lugar, o uso político de seus feitos passados e presentes.

Em certo sentido, no momento em que se comemorava o aniversário da FDE e que seus importantes feitos das últimas décadas eram lembrados, era inconcebível que sua produção audiovisual, ganhadora de prêmios nacionais e internacionais, permanecesse à beira da obsolescência programada, por ainda estar em padrão VHS. De toda forma, independentemente das razões que levaram ao fato, a memória da educação paulista agradece que essa diversificada e rica produção[72] – e, em muitos sentidos, ainda atual e possível de ser utilizada – tenha sido convertida em um tipo de mídia condizente com o contexto histórico atual.

Ainda quanto ao tema, é imperativo ressaltar que, entre os textos produzidos no contexto comemorativo que foram encontrados na FDE, tanto fisicamente quanto no sítio da Fundação, existe um notório predomínio na divulgação das ações relativas à construção e manutenção da estrutura física da rede. Noutras palavras, a maior parte do material de divulgação produzido para anunciar o aniversário de 20 anos da FDE falava sobre ações da DOS. Esse dado mostra uma tendência em se valorizar mais essa dimensão das ações da Fundação em detrimento da sua atuação pedagógica, que, embora hoje possa ser menor do

[72] Atualmente, essa produção pode ser adquirida em DVD na sede da FDE e/ou por encomenda, para todo o Brasil. Os 28 audiovisuais disponíveis encontram-se subdivididos em três grupos: documentários, produções FDE em vídeo e vídeos de palestras. No sítio da FDE [http://www.fde.sp.gov.br] é possível obter uma lista com o nome e o resumo dessas produções.

que já foi em outras conjunturas, ainda existe e desempenha importante papel no sistema público de ensino.

Mesmo que a necessidade de produção de balanços anuais de trabalho figure nos dois estatutos da entidade, em nossa pesquisa, apenas três relatórios de atividades da FDE foram encontrados. O primeiro, que já comentamos amplamente, foi editado em 1991 e lista as ações desenvolvidas entre 1987 e 1991. O segundo, publicado em 2002, trouxe informações relativas ao período compreendido entre 1995 e 2002, e sobre ele também já tecemos considerações. O terceiro e último documento dessa série data de 2007 e é o único que se encontra disponível no sítio da FDE na atualidade.

O *Relatório de Atividades FDE – 2007*[73] é uma publicação interessante e valiosa para o entendimento do perfil da autarquia na atualidade. Por meio de sua leitura, torna-se perceptível que a gestão Serra vem promovendo mudanças de impacto na FDE de modo a adaptá-la à concepção administrativa do grupo que atualmente se encontra no poder.

Nesse quadro, o primeiro comentário a tecer é que esse relatório é muito semelhante ao de uma empresa privada. Ele é bastante sucinto ao explicar as ações efetivadas ao longo de 2007 e dá destaque aos dados numéricos dos atendimentos referentes a cada uma das medidas da SEE, que contaram com o auxilio da FDE para se efetivarem. Além disso, ele menciona a realização de um planejamento estratégico para a entidade e traz itens como “marcas de gestão”, “missão” e “visão de futuro”. Essas informações permitem ratificar uma das marcas das gestões do PSDB: a transposição, para a administração pública, de procedimentos e pensamentos desenvolvidos na gestão de instituições privadas.

Em consonância, projetos como Escola e Parceria[74] e Empresa Educadora[75], cujos dados de atendimento encontram-se no relatório em questão, podem ser interpretados

---

[73] Esse documento encontra-se disponível para visualização em arquivo do tipo PDF por meio do hiperlink http://www.fde.sp.gov.br/Arquivo/relatorio_fde_web.pdf.

[74] Programa que gerencia convênios firmados entre entidades (como ONGs, empresas privadas e associações) e escolas estaduais paulistas. Por meio deles, essas instituições podem propor medidas e/ou investir verbas em ações já existentes nas unidades escolares. Tais iniciativas são efetivadas sem que a SEE invista nenhum tipo de verba.

[75] Medida que abriu um canal para que empresas e instituições privadas realizem ações educacionais que possam melhorar e fortalecer a educação pública oferecida pelo estado.

como medidas neoliberais que, tal como o programa Escola da Família, contribuem para que o governo estadual vá, pouco a pouco, desobrigando-se e desonerando-se dos gastos e responsabilidades oriundas da gestão da rede pública estadual de ensino. À medida que o estado passa, para a sociedade civil organizada, as empresas privadas e as comunidades do entorno da escola, parte de suas responsabilidades, ele vai chegando cada vez mais perto do princípio neoliberal conhecido como estado mínimo.

2.6 – FDE: simbiose, instabilidade e fragmentação

Em Biologia, o termo simbiose é usado quando dois organismos dessemelhantes têm uma vida em comum. Nesse aspecto, é curioso notar que existem vários tipos de simbiose, a depender de como acontece essa associação entre dois seres diferentes, que passam a viver juntos.

A SEE e a FDE são órgãos de natureza, tamanho e propósitos diferentes. Todavia, nas últimas duas décadas, elas têm atuado como se fossem um só organismo, posto que as ações da primeira são executadas quase sempre o com auxílio da segunda. Noutros termos, desde que foi criada, em 1987, a FDE vivencia a realidade e as prioridades da SEE, que, por sua vez, lança mão da estrutura e das características da autarquia para operacionalizar suas metas e divulgar sua atuação em diversas frentes.

Com efeito, podemos dizer que esses dois órgãos têm uma vida em comum, já que trabalham juntos numa relação simbiótica em que ambos tiram vantagem. Trata-se, portanto, de uma simbiose do tipo mutualista, pois a associação traz benefícios para as duas partes.

Os benefícios simbióticos obtidos pela SEE são claros e indiscutíveis. A FDE trouxe dinamismo e agilidade para a SEE, já que foi instaurada quando a legislação deixava lacunas que favoreciam, sob a ótica do executivo estadual, a fundação de instituições desse tipo. Mesmo com as mudanças legais, os relacionamentos e a forma como o trabalho se desenvolve nessa entidade é diferente do encontrado nas coordenadorias e departamentos da SEE, fato que certamente contribuiu para que ela permanecesse como o braço direito da SEE até os dias de hoje.

Sob a ótica da FDE, a associação com a SEE também traz benefícios ainda que a relação entre as duas entidades seja dialética. Se, por um lado, a FDE está totalmente a mercê da SEE, pois a cada troca de secretário mudam-se as diretrizes, os projetos e os cargos de confiança, por outro, está claro, até mesmo para os funcionários, que o posicionamento e as condições de trabalho da Fundação são melhores daquelas vivenciadas em outras unidades também ligadas à pasta. De todo modo, a FDE é mais bem aparelhada, tem mais visibilidade e status, está envolvida nas principais ações da Secretaria, tem melhores

condições de trabalho e salários e recebe maior atenção e cuidado da SEE. Isso faz que os demais órgãos da Secretaria vejam-na de forma diferenciada e também que seus funcionários sintam-se diferentes dos outros funcionários públicos do setor educacional. Isso significa que a estrutura da FDE é, em certo sentido, diferente daquela sob a qual funciona a CENP, para citarmos apenas um exemplo.

Contudo, se, por um lado, essa situação dotada de certos privilégios vivenciada pela FDE permitiu que projetos inovadores fossem realizados em suas diferentes diretoriais, por outro, ela não foi capaz de impedir que eles fossem desativados por motivos políticos, tal como ocorre sistematicamente na história da educação em São Paulo.

A FDE é uma instituição dotada de certo dinamismo, proveniente tanto do seu *modus operandi*, quanto do uso administrativo e político que a SEE faz dela. As mudanças de diretores em pequenos espaços de tempo, as mudanças de secretários da pasta da educação, a mudança de governador e/ou de partido político sempre trazem determinado nível de rearranjo interno e externo à instituição. Mudam-se as pessoas, alteram-se as prioridades e os projetos.

Nesse sentido, é curioso notar que o mesmo fenômeno que ocorre na macroestrutura da política estadual, em que a troca de partido político marca um verdadeiro recomeço e a alteração de poder entre diferentes indivíduos de um mesmo partido político significa mudanças e reorientações, repete-se na microestrutura de órgãos como a FDE. Isso significa que descontinuidade, descaso com o passado e críticas (em níveis diferenciados) em relação aos programas anteriormente em vigor, são, na realidade, a tônica dominante da administração pública paulista, aqui analisada sob o viés educacional.

Para darmos visualidade à instabilidade administrativa a que está submetida à FDE, no que diz respeito aos cargos de confiança que são escolhidos politicamente pelo governador do Estado com influência do Secretário Estadual de Educação, oferecemos, a seguir, um quadro com todos os Diretores Executivos/Presidentes que a entidade já teve, desde a sua criação até a atualidade:

Tabela 2 – Governadores do Estado de São Paulo, Secretários Estaduais da Educação e Diretores Executivos/Presidentes da FDE (1987–2009).

Governador	Secretário Estadual da Educação	Diretor Executivo / Presidente da FDE
Orestes Quércia (1987–1991)	• Chopin T. de Lima (1987–1989) • Wagner G. Rossi (1989) • José Goldemberg (1989–1990) • Antônio de S. Teixeira Jr. (1990) • Carlos E. Martins (1990–1991)	• Décio Moreira (jun/87–abr/89) • Carlos N. Bueno (abr /89 – jan/90) • João A. Viol (jan/90 – abr /91)
Luiz A. Fleury Filho (1991–1994)	• Fernando de Moraes (1991–1993) • Carlos E. Martins (1993–1994)	• César Callegari (abr /91 – jan /94) • Augusto L. Rodriguez (jan /94 – jan /95)
Mário Covas (1995–2001)	• Rose Neubauer (1994–2002)	• Lauro A. Carneiro Filho (jan /95 – maio/96) • Sami Bussab (maio/96 – jan /2003)
Geraldo Alckmin (2001–2006)	• Rose Neubauer (1994–2002) • Gabriel Chalita (2002–06)	• Sami Bussab (maio/96 – jan /2003) • Gianpaolo P. Smanio (jan/03 – fev/03) • Sérgio A. Kobayashi (fev/03 – set/03) • Tirone F. C. Lanix (set/03 – maio/05) • Miguel M. Haddad (maio/05 – abr /06)
Cláudio Lembo (2006)	• Gabriel Chalita (2002–2006) • Maria L. Vasconcelos (2006–2007)	• Willian S. de Oliveira (04/06 – jan /07)
José Serra (2007–Atual)	• Maria L. Vasconcelos (2006–2007) • Maria Helena Guimarães de Castro (2007–)	• Fábio Bonini Simões de Lima (jan /07 –)

Depreende-se do quadro acima algo que é reflexo direto da própria instabilidade política da SEE. A troca de secretário na pasta da educação leva quase sempre a um efeito cascata que muito prejudica a estrutura educacional paulista, não só na FDE, como também em todas as coordenadorias e departamentos da SEE. Como vimos nos dois estatutos da autarquia, cabe ao Diretor Executivo/Presidente a definição dos cargos de diretoria executiva. Decorre daí toda uma movimentação nos cargos de chefia que os funcionários de carreira estão habituados a ver. Vale destacar que, assim como são raros os casos de

secretários de educação que ficaram mais de dois anos no cargo, dentre os treze homens que já passaram pelo principal cargo executivo da Fundação, apenas três – César Callegari, Sami Bussab e Fábio Bonini Simões de Lima – ficaram mais de dois anos cumprindo a função. Esses são pontos que precisam ser levados em consideração quando estudamos instituições ligadas ao poder público, como é o caso da FDE.

Conforme procuramos evidenciar, é possível subdividir a trajetória da FDE em três momentos distintos. Reiteramos que esse não é o único modo cabível, mas foi o mais coerente que encontramos para esboçar a história da entidade.

No primeiro período, em que houve o estabelecimento e a consolidação da entidade, a FDE realizou uma grande variedade de cursos de diferentes tipos, formatos e temáticas. Nessa fase, as formações eram essencialmente presenciais, fato que gerou muitas publicações que se destinavam a socializar os conhecimentos e os debates que surgiam nos encontros promovidos entre professores da rede e profissionais gabaritados convidados pela FDE ou que faziam parte de seu quadro funcional. As atividades de capacitação ocorriam principalmente por iniciativa de três das quatro diretorias da Fundação: Diretoria Técnica, Diretoria de Projetos Especiais e também a Diretoria e Obras e Serviços. Com efeito, foi nessa etapa da história da FDE que a maior parte do projeto Ceduc-vídeo foi desenvolvida.

Na segunda etapa de sua trajetória, a entidade passou a realizar formações em EaD que buscaram atingir um grande número de educadores, diminuiu sensivelmente o número de publicações por ela produzidas e distribuídas e desarticulou muitos projetos em vigor, dentre os quais o projeto Ceduc-vídeo. Foi um tempo de redefinições, em que o SARESP e a GIP foram implantados e também em que as ações geradas pela entidade passaram a ser realizadas, em maior parte, por meio de convênios com prestadores de serviço e não por parte dos técnicos oriundos de seu próprio quadro funcional. Foi nesse momento também que houve extinção de órgãos ligados à SEE e a criação de outros.

Em relação ao período em vigor, percebemos a realização de uma quantidade ainda menor de cursos e o baixíssimo índice de publicações. Para se ter uma dimensão do que estamos falando, a revista *Acesso* e a série *Idéias* não receberam nenhum número novo desde 2007 até a presente data.

Neste ponto, o que pretendemos evidenciar não é a ausência total de publicações e sim uma produção em menor escala – quando comparada com outros momentos da Fundação – e focada nas novas frentes de trabalho da autarquia, caso em que o já citado projeto *Cultura é Currículo* se encontra. Mais uma vez, o que observamos é a priorização das inovações implantadas na gestão em vigor em detrimento de ações "herdadas" de outras administrações.

Em 1995, Utsumi descreveu a SEE da seguinte forma:

> A Secretaria de Estado da Educação é centralizadora e burocrática, a administração é alheia às principais questões educacionais, fato que reproduz também nas escolas; as intervenções são episódicas, quando o ideal será exatamente o contrário; os programas de capacitação de recursos humanos deveriam ter definidos objetivos a curto, médio e longo prazo, bem como, estratégias para atingi-los. (UTSUMI, 1995, p. 33).

Em relação à FDE e a CENP, a mesma autora posicionou-se da seguinte forma:

> [...] a FDE e CENP, com competências bastante parecidas, têm problemas na execução de seus papéis, não possuem estrutura para levar à rede de ensino as diretrizes dos órgãos centrais e em contrapartida retornarem as ações desenvolvidas e necessidades da rede de ensino aos órgãos citados; (UTSUMI, 1995, p. 33).

Pela data e natureza de seu trabalho, Utsumi está se referindo à SEE e à FDE dos governos Montoro, Quércia e Fleury, todos eleitos pelo PMDB. Em certo sentido, muitos dos aspectos colocados pela autora em 1995 mantiveram-se como verdadeiros em 2009.

É bem verdade que a entrada e permanência do PSDB no estado de São Paulo, que vem se desenvolvendo de maneira praticamente ininterrupta desde 1995 até a presente data, modificou o perfil da rede pública de ensino. O período PMDB foi bastante diferente da era PSDB. Entretanto, no que diz respeito ao manejo da SEE e ao uso dela e de suas instâncias para a consecução de planos políticos, os diferentes governadores que realizaram diferentes obras agiram da mesma forma: arquivando o que foi desenvolvido antes, levando muito pouco em consideração as opiniões e demandas dos professores e educadores da rede, criando projetos de impacto em vez de reforçar a utilização de espaços e estruturas previamente existentes. Percebemos nessas ações, ainda que de um modo subjacente, certo desprezo em relação à educação pública oferecida à população de baixa renda paulista.

A rigor, a criação, implantação e desarticulação de medidas que chegam de modo impositivo às escolas são reformas que não se convertem em mudanças positivas. Pelo contrário, a sociedade atual vê na instituição escolar, sobretudo no sistema público, a permanência e o agravamento de uma crise que vem se arrastando já há algum tempo.

Em termos de FDE, é possível perceber algumas continuidades entre diferentes governos de um mesmo partido, como mostra o próprio projeto Ceduc-vídeo no período do PMDB e o programa Escola da Família na era PSDB. Contudo, como evidenciamos, as rupturas são grandes quando da troca de partido político no poder.

O projeto Ceduc-vídeo e a Videoteca Pedagógica da FDE foram duas entre muitas iniciativas que nasceram, viveram e "morreram" [76] entre o período PMDB e a era PSDB. Justamente por isso, ao estudá-los, percebemos como se deu, na prática, uma importante etapa da história da educação em São Paulo, que se refletia diretamente na FDE, dada a simbiose existente entre ela e a SEE.

A título de conclusão, faz-se necessário dizer que qualquer estudo sobre a FDE será um estudo sobre a fragmentação. A fragmentação em que funcionou/funciona a entidade, a fragmentação de sua trajetória, a fragmentação dos vestígios históricos que registram sua história e a fragmentação de seus vários projetos educacionais e arquitetônicos.

A FDE é uma instituição que nasceu fragmentada – a partir de três instituições com focos de ação e perfis diferentes – e que ainda é fortemente marcada por essa característica. Tal característica torna-se ainda mais evidente quando constatamos que suas diretorias e, por vezes, até mesmo duas gerências de uma mesma diretoria, desconhecem o que se encontra em desenvolvendo na outra.[77] Daí a necessidade de pensá-la e estudá-la a partir de duas diretorias e gerências, já que cada parte é dotada de grande autonomia e pouca relação com as demais.

---

[76] Parte dos itens produzidos pelo projeto Ceduc-vídeo e também a própria coleção audiovisual da FDE continuam existindo materialmente e estão disponíveis aos professores da rede no CRE Mário Covas até os dias de hoje. Entretanto, cremos ser correto afirmar que ambas as iniciativas "morreram", pois se encontram completamente subutilizadas.

[77] No Capítulo III desta pesquisa discutiremos a coexistência, durante um determinado período de tempo, de dois projetos diferentes sobre educação e cinema na FDE. Ambos resultaram em produções audiovisuais, cursos e formações, e organização de publicações que foram desenvolvidos na Diretoria Técnica (DT) porém sob gerências diferentes.

CAPÍTULO III

UMA VIDEOTECA PARA A EDUCAÇÃO[78]

3.1 – O lugar do audiovisual na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)

Ao longo de seus pouco mais de vinte anos de história, a FDE desenvolveu ações relacionadas ao audiovisual em caráter praticamente ininterrupto.

Sua atuação se deu em diversas frentes, na forma de projetos que promoveram a produção, distribuição, divulgação, exibição e disponibilização de recursos audiovisuais dos mais variados tipos, gêneros e formatos. Ao promover seminários, cursos e debates e produzir publicações e documentários sobre várias dimensões e usos do cinema, do vídeo e da televisão na educação, a FDE foi ainda mais longe, alcançando também a esfera da reflexão e da produção de conhecimentos e práticas acerca do tema em questão.

Além de atuar em praticamente todas as dimensões do audiovisual, a FDE possibilitou o trânsito de produções em diferentes suportes, tais como o VHS e o DVD. Sobre essa questão, vale frisar que houve até mesmo a realização de programas para a televisão produzidos em parceria com a Fundação Padre Anchieta. O que queremos evidenciar, neste ponto, é que a atuação da FDE possibilitou que inúmeras produções audiovisuais, de variados tipos, chegassem gratuitamente a educadores e alunos do sistema público de ensino de São Paulo, desde 1987 até a presente data.

Tal como ocorre em outras instituições de mesma natureza, as ações da FDE em relação ao audiovisual variaram bastante no tempo, no que diz respeito ao formato, expectativas, objetivos e realizações. Essas alternâncias aconteceram em decorrência de fatores externos e internos à entidade, sobre os quais já tecemos alguns comentários nos

---

[78] O título deste capítulo e da dissertação é o mesmo de um texto de autoria de Antônio Rebouças Falcão e Cristina Bruzzo sobre o acervo audiovisual que a FDE organizou para fins pedagógicos entre 1988 e 1997. Trata-se de um artigo publicado em junho de 1993, na seção "Divulgação" da revista *Leitura: Teoria & Prática*, editada pela ALB (Associação de Leitura do Brasil), que se constitui como uma importante fonte documental acerca da Videoteca Pedagógica da FDE e do projeto Ceduc-vídeo. Para mais informações, ver Anexo A.

Capítulos I e II desta dissertação, cabendo, agora, a realização de um aprofundamento ainda maior sobre o tema.

Contudo, ainda que em alguns momentos mais e em outros menos, o audiovisual esteve presente em toda a trajetória da Fundação, e, a partir dele, é possível entender e ponderar a respeito de uma parcela abrangente e significativa da dimensão pedagógica de sua história.

A partir da documentação que foi possível levantar, identificou-se, na trajetória da autarquia, a existência de sete grandes iniciativas envolvendo recursos audiovisuais e educação. É possível agrupá-las a partir das gerências em que elas ocorreram. Esse tipo de divisão nos pareceu pertinente porque, dentro de um mesmo setor, as atividades sempre guardaram relações entre si, independentemente de terem se desenvolvido ao mesmo tempo ou não. Além disso, houve iniciativas, em diferentes gerências, que ocorreram paralelamente, enquanto outras foram implantadas em períodos diferentes.

Cada uma dessas ações é dotada de um perfil e de características que lhe são peculiares, ainda que existam – em alguns casos – pontos de contato entre elas. Dentre as sete iniciativas mencionadas, seis foram implantadas na Diretoria Técnica (em três gerências diferentes) e uma na Diretoria de Projetos Especiais. Logo, foram sete ações desenvolvidas em quatro gerências diferentes, que pertenciam a duas diretorias distintas.

Longe de serem dados supérfluos ou irrelevantes, essas informações nos dão pistas da fragmentação interna vivenciada entre as diretorias e gerências da FDE, em diferentes contextos. O fato de ações sobre um mesmo tema terem sido desenvolvidas em espaços institucionais distintos, com pouca ou nenhuma troca entre essas experiências, é algo que mostra que, em determinados momentos, cada subdivisão da Fundação funcionou de modo independente e, o que é pior, sem saber o que a outra estava desenvolvendo no mesmo campo temático.

Antes de detalharmos o projeto Ceduc-vídeo e a Videoteca Pedagógica FDE, que figuram como duas entre as sete iniciativas desenvolvidas, convêm darmos um panorama acerca dos demais programas realizados pela autarquia. Faremos isso principalmente porque outras ações relativas às linguagens audiovisuais e a educação ocorreram

concomitantemente às iniciativas que destacaremos, fato que, por vezes, trouxe impactos a elas. Reiteramos que uma vez que as iniciativas foram desenvolvidas em quatro gerências diferentes e que, como já apontamos, cada gerência propôs trabalhos relativos ao tema de forma autônoma, achamos por bem elaborarmos um breve relato partindo de cada uma delas.

3.1.1 – O audiovisual na Gerência de Multimeios (GMU): produção audiovisual, cursos e publicações

Ao ser legalmente instituída a partir do Decreto nº 27.102, de 23 de junho de 1987, a FDE herdou de uma de uma das instituições que lhe deu origem[79] um núcleo de produção audiovisual completo e também técnicos especializados na realização de filmes e vídeos. Vindos do CENAFOR, esses profissionais foram acomodados na Diretoria Técnica[80] (DT) da FDE, em sua Gerência de Multimeios (GMU). Entre 1987 e 1993, esse setor foi palco de uma série de ações importantes no que diz respeito ao audiovisual e a educação, cujas dimensões extrapolaram o âmbito da FDE, e até mesmo da própria SEE.

> Na área audiovisual, a GMU produz filmes e vídeos educativos, contando, para o desenvolvimento dessas atividades, com o departamento de cinema e vídeo. [...] Além de oferecer aos educadores material pedagógico de alto nível, a GMU também lhes presta assessoria para a escolha e o uso dos meios de comunicação em Educação e o correto manuseio dos equipamentos. A GMU ainda promove cursos e seminários com a intenção, principalmente, de estimular nos educadores uma postura crítica em relação à massificação dos meios de comunicação, bem como conscientizá-los da importância de selecionar as programações e orientá-los a explorá-las pedagogicamente. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 39-40).

Tal como podemos observar a partir do excerto acima, além da produção autônoma de filmes e vídeos, a GMU prestava, às demais áreas da FDE, à SEE e também aos professores da rede, outros serviços correlatos à área do audiovisual. Essa é uma informação relevante, que mostra uma preocupação do departamento em relação ao uso efetivo das obras que produzia, bem como de outros recursos audiovisuais. Trata-se de um fato digno

---

[79] No Capítulo II desta dissertação abordamos em detalhes as três instituições – FLE, CONESP e CENAFOR – que sofreram um processo de fusão para que a FDE fosse criada.

[80] A FDE foi organizada inicialmente a partir de quatro diretorias: Diretoria Técnica (DT), Diretoria de Projetos Especiais (DPE), Diretoria de Obras e Serviços (DOS) e Diretoria Administrativa e Financeira (DAF). Para mais detalhes de cada uma delas, ver Capítulo II desta pesquisa.

de nota uma vez que, normalmente, os produtores de audiovisual costumam se preocupar mais em realizar do que em assegurar que suas obras cheguem aos públicos a que se destinam. Essa é uma questão de fundo da realização audiovisual no Brasil, que atinge praticamente todos os tipos de produção; fato que leva a pesquisa quanto a esse tema a pensar a realização, distribuição e público efetivos em separado.

Com efeito, a existência de um departamento de cinema e vídeo dentro da GMU permitiu que a FDE se posicionasse como uma entidade dotada de capacidade de produção de títulos audiovisuais por meio próprios. Nesse aspecto, convém frisar que, além de pessoal com formação específica, a Fundação dispunha de câmeras e filmadoras e de um estúdio de cinema e vídeo em suas próprias dependências.

Entretanto, a GMU deve ser vista também como um local voltado para a formação dos educadores, tanto no que tange aos conhecimentos técnicos necessários ao manuseio de equipamentos, quanto no que diz respeito à reflexão sobre os meios de comunicação e utilização deles na escola. O relatório de atividades da FDE de 1991 registrou o acontecimento de atividades de formação diferentes, realizadas por essa gerência junto aos docentes da rede: treinamento de educadores em “Técnicas de produção, utilização e exploração de recursos audiovisuais em sala de aula”, e seminário “Leitura crítica do cinema”, visando a ampliar o conceito de leitura pelo trabalho crítico da linguagem cinematográfica.

Seguindo uma característica geral da FDE durante as duas administrações do PMDB, a GMU organizou publicações voltadas aos professores, que abordaram o que, na época, eram chamadas de novas tecnologias educacionais. Dentre o material textual produzido, destacamos uma publicação denominada *Tecnologia em Exercício*, editada pelo Centro de Informática Educacional (Cied), que, tal como o Departamento de Cinema e Vídeo, fazia parte dessa gerência. Esse material reuniu textos que visavam a introduzir os leitores às novas tecnologias nas áreas de informática e vídeo.

Fazendo uso de uma linguagem voltada ao público leigo, cada um dos textos que compõem esse livro aborda questões práticas e úteis aos educadores interessados em se tornarem usuários mais qualificados. No caso do audiovisual, foram dadas orientações, por exemplo, sobre como fazer um bom enquadramento e quais os tipos de movimento de

câmera existentes. Isso mostra um interesse em estimular os professores de modo que eles pudessem vir a se tornar produtores de vídeo.

A partir dos documentos encontrados, podemos afirmar que a publicação *Tecnologia em Exercício* foi editada pelo menos duas vezes: primeiro em 1990, com tiragem de 500 exemplares, e depois em 1995, quando foram editadas 1.000 cópias.

Voltando às características da produção audiovisual da GMU, que ocorreu efetivamente entre 1987 e 1993, é importante ter claro que ela foi diversificada e relevante, tanto sob o aspecto qualitativo, quanto no quantitativo. A rigor, estamos falando de vídeos, filmes e programas para a televisão que foram utilizados por educadores de São Paulo e do Brasil desde que foram produzidos e continuam sendo até os dias de hoje.

Quando analisada como um todo, percebemos que, no Departamento de Cinema e Vídeo da GMU, ocorreram dois momentos distintos de produção, claramente diferenciáveis. Uma vez que cada um deles teve características próprias, podemos dizer que, das sete ações que a FDE realizou em relação ao audiovisual e a educação, duas delas ocorreram nessa gerência.

Entre 1987 e 1991 o núcleo de cinema e vídeo da GMU produziu obras audiovisuais em película e vídeo, ainda nos moldes de como funcionava nos tempos do CENAFOR. A equipe[81] era exatamente a mesma e alguns projetos começados no CENAFOR careciam de finalização. Nesse aspecto, devemos destacar a produção do cineasta Fernando Passos que, encabeçando a equipe, realizou títulos que ganharam prêmios nacionais e internacionais. Vale destacar que alguns dos títulos produzidos por essa equipe vêm sendo utilizados amplamente desde então por educadores de todo o Brasil.

Grosso modo, essa produção pode ser classificada como educativa. Entretanto, devemos dizer que ela se destaca qualitativamente, posto que seus títulos em muito se distanciam de grande parte do que normalmente conhecemos por essa expressão, dado o tratamento cinematográfico acurado que trazem em si.

---

[81] O núcleo de produção do CENAFOR, que, em 1987, passou a fazer parte da GMU da FDE, era composto basicamente por Fernando Passos, Bisconcini Gama, Gilberto Caron e Taunay Daniel. Ao analisarmos as fichas técnicas dos audiovisuais produzidos, perceberemos certo rodízio de funções entre essas quatro pessoas. Na maior parte das vezes, Fernando Passos e Taunay Daniel se revezavam nas funções de diretor, roteirista e editor, enquanto Bisconcini Gama e Gilberto Caron se alternavam nas funções de captação de imagem e som.

Frequentemente, o filme educativo é marcadamente conhecido pela supremacia da informação racional em detrimento de questões estéticas, narrativas e sensoriais. Nele, o conteúdo se sobrepõe fortemente à forma. Nessa primeira fase de produção da FDE, entretanto, observamos um relacionamento mais harmônico entre forma e conteúdo, o que resultou em filmes que foram feitos para uso educativo, mas que não abdicaram dos recursos de linguagem que diferenciam o audiovisual de outras manifestações artísticas.

Nesse aspecto, convém sublinhar uma característica do modo de trabalho adotado por essa equipe técnica. De acordo com Passos (informação pessoal)[82], a cada novo projeto audiovisual, estabeleciam-se parcerias entre a equipe audiovisual da FDE e especialistas nos conteúdos específicos que seriam discutidos. Acreditamos que esse é um diferencial interessante, cuja aceitação pode ser atestada, em parte, pela longevidade do uso desses produtos por professores de diferentes localidades do País. Podemos afirmar isso com exatidão, pois, segundo Souza (informação pessoal)[83], funcionária responsável pela venda de livros, revistas e audiovisuais da FDE, esses filmes continuaram sendo adquiridos em VHS e em DVD, principalmente por instituições educacionais, desde a década de 1990 até hoje.

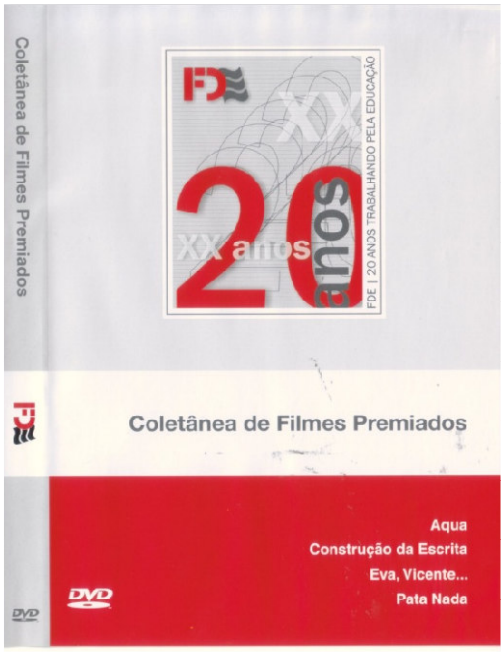


Figura 3 – Imagem da capa do DVD Coletânea de Filmes Premiados - FDE

[82] PASSOS, Fernando. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. Campinas, 19 fev. 2008.

[83] SANTOS, Clerenisse Marina de Souza. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 05 jun. 2008.

Quando refletimos sobre a produção realizada entre 1987 e 1991, acreditamos que não devemos considerá-la como um projeto, posto que, em primeiro lugar, ela foi "herdada" em grande parte do CENAFOR e, em segundo, porque não faz parte de um programa maior que lhe dê um fio condutor. Sem menosprezar sua importância, frisamos que ela deve ser caracterizada como uma fase de produção da GMU, ou seja, como um movimento por meio do qual alguns títulos foram realizados a partir de demandas variadas. No máximo, o que esses filmes têm em comum são justamente seus modos de produção, e não os temas específicos que abordam.

Entre 1991 e 1993, a infraestrutura técnica da GMU foi utilizada para a realização de outro tipo de produto audiovisual, a partir de um convênio firmado entre a FDE, a CENP e a Fundação Padre Anchieta. De acordo com Manosso (informação pessoal)[84], este foi um projeto de âmbito estadual que recebeu o nome de TV Escola. Por meio dele houve a realização de aproximadamente 100 programas em formato para a televisão.

Além da realização desses títulos, houve ainda, nesse período, a gravação e edição de palestras, cursos e seminários que ocorriam na FDE. O resultado dessas edições recebeu o nome interno de "videopalestras", sendo que parte delas relaciona-se com números da série *Idéias*. Vale destacar, portanto, que a realização de atividades de formação continuada de educadores, desenvolvidas na FDE entre 1987 e 1994, deram origem a publicações – série *Idéias*[85] – e produtos audiovisuais – videopalestras.

No final de 1993, a partir de uma orientação expressa vinda da SEE, o Departamento de Cinema e Vídeo da GMU foi subitamente desativado. Tal fato, que, do ponto de vista histórico, ocorreu com a chegada de Carlos Estevam Martins à SEE, em substituição a Fernando Morais, fez que, a partir de então, a FDE deixasse de realizar qualquer tipo de produto audiovisual por meios próprios. O projeto TV Escola, que estava em pleno processo de produção, foi abruptamente desarticulado e abandonado[86].

---

[84] MANOSSO, Nilva Rocha. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 22 jan. 2009.

[85] No Capítulo II, tratamos da série *Idéias* e também de outras publicações importantes que FDE produziu ao longo de sua trajetória.

[86] Atualmente, esse acervo, que é chamado internamente de "Série TV Escola", encontra-se depositado no Serviço de Recursos Didáticos da CENP, em suporte VHS.

Em suma, em termos de audiovisual e educação, a GMU possibilitou duas iniciativas diferentes na FDE. Houve, por um lado, a produção de audiovisuais educativos em cinema e vídeo, realizados entre 1987 e 1989, e, por outro, o projeto TV Escola e a produção das videopalestras, entre 1991 e 1993.

Cabe reiterar que as duas fases foram realizadas em momentos diferentes e com propósitos diferentes. Consequentemente, isso levou à produção de títulos com diferentes perfis, do ponto de vista da linguagem audiovisual utilizada e também no que diz respeito às abordagens e tratamentos temáticos.

Vale destacar que, apesar de terem o mesmo nome, o TV Escola do estado foi um projeto diferente do programa TV Escola do MEC. Percebemos isso claramente quando verificamos as datas de produção dos programas. Os audiovisuais realizados para o TV Escola do estado de São Paulo foram produzidos antes de 1996, data em que o TV Escola federal foi lançado. São, portanto, iniciativas diferentes que ocorreram em espaços e tempos distintos.

Ainda quanto a esse tema, é imperativo sublinhar que, durante a esta pesquisa, não encontramos nenhuma investigação acadêmica ou artigo sobre essa respeitável produção audiovisual. De importância inquestionável, as obras realizadas nas duas fases de produção da GMU apresentam uma longevidade de uso notável, que, infelizmente, é de difícil mensuração quantitativa. De toda forma, parte dessa produção (filmes educativos em cinema e vídeo e videopalestras) encontra-se disponível atualmente no CRE Mário Covas e também para compra na FDE, enquanto a outra parte está depositada no Serviço de Recursos Audiovisuais da CENP (produção TV Escola).

3.1.2 – O audiovisual na Gerência de Documentação (GDO): o projeto Ceduc-vídeo e a Videoteca Pedagógica da FDE

Na mesma Diretoria Técnica da qual fazia parte a Gerência de Multimeios (GMU), outro projeto educacional de grande porte foi realizado, porém em um departamento diferente. Dessa vez, foi a Gerência de Documentação (GDO) que, a partir de uma demanda oriunda dos professores da rede, propôs-se a subsidiar, estimular e sensibilizar os educadores para o uso do audiovisual no processo de ensino e aprendizagem.

Antes de tudo, faz-se necessário pontuar que “Entre as principais atividades da GDO está o fornecimento de informações educacionais a educadores e técnicos da rede pública, o atendimento às diretorias, gerências e departamentos da FDE.” (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 34).

Como seu próprio nome aponta, a GDO foi um departamento criado para reunir, classificar e disponibilizar livros, documentos, revistas, artigos, textos, audiovisuais etc., formando, com isso, uma grande base de dados, cujo propósito era de subsidiar a atuação e a formação dos educadores do sistema público paulista. Suas ações levaram à formação de um Centro de Documentação e Informação para a Educação, que ficou conhecido em toda a rede pela sigla Ceduc.

A partir de 1988, foi sendo montado, no Ceduc, um acervo de filmes e vídeos em VHS a ser disponibilizado aos professores da rede pública estadual de ensino. Sob a perspectiva interna, essa iniciativa foi chamada de Videoteca Pedagógica. Externamente, ela ficou conhecida como Videoteca Pedagógica da FDE, ou, simplesmente, Videoteca FDE.

As obras que foram compondo a coleção audiovisual da FDE chegaram à instituição por diversos caminhos. Havia títulos comprados, doados e produzidos pela autarquia. Vale destacar, todavia, que boa parte do acervo da Videoteca Pedagógica da FDE foi formada a partir das ações de um projeto específico, que foi chamado, num primeiro momento, de Ceduc-vídeo.

> Dentre os diversos serviços já prestados à Rede Pública de Ensino pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, junta-se o que ora se apresenta: o **Ceduc-vídeo**, setor da Gerência de Documentação. Seu objetivo é tornar acessível para empréstimo um acervo selecionado de títulos, devidamente acompanhados de publicação informativa complementar. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1990, p. 11, grifo do autor).

Face ao exposto, devemos ressaltar que, durante um período específico da FDE, duas gerências diferentes (de Multimeios e de Documentação), que integravam um mesmo departamento, a Diretoria Técnica, realizaram diferentes ações relativas ao audiovisual e a educação, de forma paralela.

Neste ponto, é imperativo sublinhar que as ações desenvolvidas pela GMU (entre 1987 e 1993) e pela GDO (entre 1988 e 1997) foram realizadas separadamente e de forma

completamente autônoma. Podemos afirmar isso com bastante segurança, uma vez que conversamos com funcionários e ex-funcionários que trabalharam nos dois setores em questão, nessa dada conjuntura histórica. Fernando Passos, Cristina Bruzzo e Antônio R. Falcão foram enfáticos em afirmar a separação completa das ações realizadas pela GMU e pela GDO e também o fato de conhecerem muito pouco do que a outra gerência estava realizando na época em que trabalharam na mesma instituição.

A composição da Videoteca Pedagógica e também o desenvolvimento do projeto Ceduc-vídeo foram duas ações correlatas, porém diferentes. Elas serão detalhadas minuciosamente ao longo das próximas páginas deste capítulo e devem ser admitidas como outras duas ações dentro do grupo de sete iniciativas de que estamos tratando.

Por ora, é preciso ter claro que ambas as iniciativas foram efetivadas no Centro de Documentação e Informação para a Educação (Ceduc) da Gerência de Documentação (GDO) da FDE, principalmente entre 1988 e 1997, e que, ao mesmo tempo, outras medidas estavam sendo tomadas em outra gerência da Diretoria Técnica.

Apesar de as ações da GDO e da GMU terem sido realizadas de maneira separada, não podemos perder de vista que tanto a aquisição de audiovisuais quanto a produção desse tipo de recurso contribuíam para aumentar a videoteca que estava sendo formada. Isso significa que ações diferentes de grupos diferentes concorreram para um fim em comum: a formação e a alimentação de uma coleção que subsidiasse, com recursos audiovisuais variados, a atuação dos educadores da rede pública paulista.

Cabe reiterar, portanto, que, das sete iniciativas que trataram de temas ligados ao audiovisual e a educação identificadas na FDE, quatro delas foram realizadas na DT, principalmente durante os governos do PMDB de Quércia e Fleury.

3.1.3 – O audiovisual na Gerência de Informática Pedagógica (GIP): capacitação em EaD e disseminação do programa TV Escola – MEC

Os projetos ligados ao audiovisual da GIP foram elaborados dentro da lógica da SEE sob a era do PSDB. Independentemente de preferências ou de se julgar a eficácia de um ou de outro modelo de governo, é preciso ter claro que a mudança política no governo estadual

resultou na adoção de plataformas diferentes de trabalho na SEE e na FDE. Convém sublinhar que tratamos dessa temática, nesta dissertação, no Capítulo I, na perspectiva da SEE, e no Capítulo II, sob a ótica da FDE.

Em relação ao tema, a GIP participou da administração de duas grandes iniciativas de formação: o projeto Educom.TV e o curso "TV na escola e os desafios de hoje". Essas duas atividades foram essencialmente de capacitação de educadores para o uso da televisão, de forma específica, e dos demais recursos audiovisuais e de comunicação, de uma forma mais ampla.

Os núcleos da GIP que foram montados nas Oficinas Pedagógicas de todo o estado – nos quais existiam as SAIs (Salas Ambiente de Informática) – foram utilizados como pólos de sensibilização e apoio pedagógico para essas iniciativas, que se estruturaram a partir da EaD.

No Capítulo II desta dissertação, abordamos, com algum detalhamento, esses dois projetos, que, do ponto de vista quantitativo, atingiram e certificaram um número significativo de professores da rede. Neste momento, é importante situá-los como duas ações da FDE relativas ao uso do audiovisual na escola, que ocorreram em outra gerência – a GIP – e também em outro período da instituição, em que ela esteve sob a administração do PSDB.

Durante sua existência, a GIP desempenhou o papel de abrigar e disseminar projetos federais vindos da Secretaria de Educação a Distância do MEC. Assim, coube a ela, entre outras ações, fazer a divulgação para que os professores da rede pública paulista conhecessem e fizessem uso do projeto TV Escola[87]. Por causa disso, instalou-se na sede da FDE um local destinado à captação e reprodução da programação enviada via satélite.

[87] A TV Escola é um programa da Secretaria de Educação à Distância, do Ministério da Educação – MEC, dirigido à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública. Trata-se de um canal educativo de televisão que fica 24 horas no ar. Desde 1996, veicula programas sobre pedagogia e educação, e também filmes brasileiros, audiovisuais educativos, documentários nacionais e internacionais, filmes de divulgação científica, entre outros. Sua programação é amplamente divulgada em escolas de Educação Básica públicas e privadas e seus conteúdos são voltados a professores e alunos.

Segundo Wiechmann (informação pessoal)[88], todas as Oficinas Pedagógicas do Estado foram orientadas a montarem suas próprias coleções audiovisuais, que deveriam ficar à disposição das escolas.

Para viabilizar essa ação, foram realizadas oficinas e elaboradas publicações que ensinavam a receber o sinal, gravar e organizar um acervo com os programas transmitidos pela TV Escola. Gilberto Caron, que anteriormente trabalhara na GMU, foi um dos principais responsáveis pela elaboração e realização dessas atividades de capacitação, que tiveram um perfil marcadamente técnico e buscaram dar formação e autonomia para as equipes das Oficinas Pedagógicas.

Contudo, alegando dificuldades técnicas, escolas públicas e também particulares enviavam fitas VHS constantemente à GIP, para que fizesse a reprodução dos programas. Além disso, de acordo com Wiechmann (2009, informação pessoal), poucas foram as Oficinas Pedagógicas que de fato organizaram acervos locais do TV Escola.

Ainda quanto ao tema, há que se levar em conta também a falta de interesse político para que o TV Escola, que era uma política pública federal, fosse utilizado efetivamente em São Paulo. Logo, esse programa foi alvo de ações de divulgação, mas não existiu muito interesse em mensurar sua utilização real.

A partir da documentação encontrada e dos relatos colhidos, é possível afirmar que as principais atividades da GIP em muito diferiam do que havia sido feito até então pela GMU e pela GDO. Basicamente, essas foram atividades criadas por outras instituições – Núcleo de Comunicação e Educação da USP e Secretaria de Educação a Distância do MEC – que, por uma decisão de alto escalão da FDE, foram realizadas na GIP.

A diferença, aqui, reside no fato de o que foi desenvolvido na GMU e na GDO ter sido realizado e coordenado essencialmente por funcionários da própria FDE, ou seja, a partir de quadros técnicos próprios e, portanto, de forma original. No caso da GIP, a maior parte de duas atividades veio pronta de outras instituições, o que fez dela um ponto de organização administrativa e de instalação logística das atividades. Torna-se claro, assim, que essas duas

[88] WIECHAMANN, Maria Helena. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 25 mar. 2009.

atividades de capacitação docente foram realizadas na FDE, ou seja, por meio de sua estrutura centralizada e descentralizada, mas não devem ser consideradas “da FDE”, já que foram elaboradas por terceiros.

3.1.4 – O audiovisual na Gerência de Educação e Cultura (GEC): subsídios audiovisuais e textuais na escola a partir do projeto *O cinema vai à escola*

Em julho de 2008, a Secretaria da Educação do São Paulo lançou, por meio da FDE, um novo projeto envolvendo recursos audiovisuais e educação. Denominada *O cinema vai à escola*, essa ação integra uma iniciativa maior, que recebeu o nome de Cultura é Currículo.

O programa Cultura é Currículo está sendo desenvolvido atualmente na Gerência de Educação e Cultura (GEC), que, do ponto de vista institucional, encontra-se estabelecida na Diretoria de Projetos Especiais (DPE) da Fundação.

De acordo com fontes oficiais, a GEC

> [...] tem como foco de trabalho a implantação, o desenvolvimento e o acompanhamento de ações educativo-culturais destinadas a alunos e educadores da rede pública estadual de ensino. Para cumprir sua missão, estabelece contratos, convênios e parcerias com instituições culturais públicas e privadas, no intuito de desenvolver projetos, em diferentes áreas do conhecimento, de forma articulada aos conteúdos curriculares. A gerência é responsável por definir metas, objetivos e as metodologias utilizadas em cada um dos projetos desenvolvidos, envolvendo os setores educativos das instituições participantes, que são responsáveis pela capacitação de educadores e a viabilização de visitas monitoradas para alunos. Supervisiona, ainda, a elaboração de material de apoio didático-pedagógico criado especialmente para esses projetos. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, http://www.fde.sp.gov.br).

De forma breve, o programa Cultura é Currículo tem por função trazer itens como cinema, teatro, dança e visitas educacionais a museus, parques e espaços culturais para a realidade de alunos e professores da rede pública estadual. Ele é composto pelos projetos *Escola em cena*, *O cinema vai à escola* e *Lugares de aprender: a escola sai da escola*.

Como o próprio nome sugere, trata-se de um programa que pretende articular conteúdos curriculares com atividades culturais que, muitas vezes, estão fora do alcance docente e discente, por motivos econômicos e até mesmo comportamentais. Ampliar os

horizontes, democratizar o acesso e propiciar a diversificação das situações de aprendizagem estão entre os objetivos principais dessa medida.

Em relação ao projeto *O cinema vai à escola*, devemos dizer que ele foi proposto de maneira a promover a formação gradativa de um acervo audiovisual em DVD em todas as escolas de Ensino Médio do sistema público paulista. O primeiro lote, enviado no final de 2008, continha 20 filmes[89]. Estão previstos mais dois lotes com a mesma quantidade de títulos a serem encaminhados em 2009 e 2010, o que formará um acervo de 60 obras audiovisuais nas escolas.

Na perspectiva da FDE,

> O projeto O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação, em continuidade à política da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de subsidiar a rede pública de ensino com materiais, equipamentos e acervos didáticos, fornece às escolas de Ensino Médio um conjunto de filmes de diferentes categorias e gêneros, em DVD, acompanhado de materiais de apoio à prática pedagógica. Com esse acervo, pretende-se facilitar o acesso dos alunos a produções cinematográficas que contribuam para a formação crítico-reflexiva do jovem e do adulto, a ampliação do seu repertório cultural, o desenvolvimento da sua competência leitora e o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br).

É importante dizer que, entre os primeiros DVDs encaminhados por esse projeto, figuram produções nacionais e internacionais, filmes de ficção e documentários que, grosso modo, abordam assuntos ligados aos chamados temas transversais. Além dos audiovisuais, também são enviadas às escolas publicações que pretendem subsidiar os trabalhos didático-pedagógicos dos educadores.

Por se tratar de uma ação em fase inicial de implantação, ainda é difícil mensurar os impactos do programa Cultura é Currículo e de seus três subprojetos. Contudo, ele é, sem dúvida, um programa importante que, em parte, recupera características de projetos

---

[89] Os filmes selecionados para compor a primeira remessa do projeto *O cinema vai à escola* foram: *A Cor do Paraíso*, *A Rosa Púrpura do Cairo*, *Arquitetura da Destruição*, *Bendito Fruto*, *Billy Elliot*, *Cantando na Chuva*, *Cinema, Aspirinas e Urubus*, *Crash, no Limite*, *Crianças Invisíveis*, *Diários de Motocicleta*, *Final Fantasy*, *Frankenstein*, *Língua, Vidas em Português*, *Narradores de Javé*, *O Fim e o Princípio*, *O Pagador de Promessas*, *O Planeta Branco*, *Putz, a Coisa Tá Feia*, *Terra de Ninguém* e *Vida de Menina*.

anteriores da FDE, mas que, por outro lado, traz marcas indeléveis da gestão política em curso.

3.1.5 – Várias gerências, vários focos

A opção em se discorrer brevemente sobre sete ações realizadas em diferentes espaços e tempos na FDE deve ser entendida como uma atitude que busca inserir as duas iniciativas da GDO – Ceduc-vídeo e Videoteca Pedagógica – em um contexto ampliado e institucional. Afinal, mesmo tendo se desenvolvido com grande autonomia, o fato de todas essas medidas terem sido implantadas por uma mesma entidade levou-as, em alguns casos, a pontos de contato diretos e indiretos.

Nesse quadro, devemos frisar que, se considerarmos os 22 anos que a autarquia completará em junho de 2009, foi justamente entre 1988 e 1997 que ações as mais significativas relacionadas ao audiovisual foram realizadas, tanto do ponto de vista qualitativo, quanto do quantitativo. Tal como procuramos elucidar, no referido período ocorreram as duas fases de produção da GMU e também as duas ações da GDO.

Mesmo que outros projetos tenham sido realizados, tal como apontamos, o que tentaremos provar no decorrer das próximas páginas é que, ao menos até hoje, nada se compara em volume e relevância ao conjunto de atitudes tomadas no período em destaque.

O fato é que, nesse intervalo temporal, a GDO tomou uma série de medidas cujo objetivo foi promover a entrada do cinema e do vídeo no ambiente escolar, de forma plural. Nesse momento, o foco das atitudes projeto Ceduc-vídeo – principal responsável pela montagem da Videoteca Pedagógica – foi o professor da educação básica da escola pública, num aspecto amplo, que envolvia simultaneamente as dimensões profissionais e humanas desses indivíduos.

A ideia era, em linhas gerais, disponibilizar gratuitamente títulos audiovisuais de natureza variada aos educadores, para que eles pudessem se valer da sétima arte para enriquecerem-se cultural e profissionalmente. Apostava-se no fato de que o contato sistemático com a arte cinematográfica poderia levar ao enriquecimento e diversificação das praticas docentes, fato que seria capaz de produzir impactos positivos tanto nos alunos, quanto no ambiente e nas estruturas escolares como um todo.

Vistas como um todo, é possível identificar focos diferenciados nas ações realizadas em cada uma das gerências que, em algum ponto de suas trajetórias, resolveram lidar com o audiovisual no ambiente escolar.

Na GMU, o foco de trabalho foi o próprio produto audiovisual. As ações dessa gerência foram organizadas para viabilizar a produção de tipos diferentes de obras educativas a serem usadas como recurso didático-pedagógico de professores em diferentes tempos e espaços. Na GIP, como vimos, o foco das ações foi a capacitação, ou seja, a sensibilização e a formação de professores para lidar com o recurso audiovisual mais comum entre os brasileiros: a televisão. Na GEC, pela própria natureza da ação, o foco tem sido a escola, ou seja, a montagem de acervos escolares que devem ficar à disposição dos educadores. É a escola que está sendo equipada; por isso, consideramos que ela é o centro do projeto *O cinema vai à escola*. Na GDO, entretanto, o foco foi o professor, para quem uma série de serviços foram organizados a fim de que tivesse uma postura ativa perante os subsídios oferecidos.

Uma vez esclarecido que a FDE sempre atuou na esfera do audiovisual e que foi entre 1988 e 1997 que se desenvolveu o mais longo e significativo grupo de ações voltado à facilitação do acesso a recursos audiovisuais por professores, faz-se imprescindível compreender a natureza e a historicidade do projeto Ceduc-vídeo e da Videoteca Pedagógica da FDE, bem como de todos os desdobramentos que essas duas iniciativas suscitaram.

Para fins de melhor entendimento dessas duas ações, decidimos refletir primeiramente sobre o projeto Ceduc-vídeo e, depois, sobre a Videoteca Pedagógica. Outros agrupamentos também são possíveis, porém, dada a natureza descritiva pela qual precisamos passar necessariamente, essa nos pareceu a melhor escolha.

3.2. – Ceduc-vídeo, uma história

Em 1988, uma professora de biologia da rede pública paulista – Cristina Bruzzo – foi convidada a desenvolver um projeto na FDE em resposta a uma demanda detectada. O videocassete chegava a um número cada vez maior de UEs, e alguns professores estavam usando o instrumento para exibir fitas VHS dos mais variados tipos, e nos mais variados contextos.

O grande entusiasmo frente às novas possibilidades trazidas pelo artefato tecnológico, novidade no mercado brasileiro de então, fez que um setor da FDE se interessasse em atuar nessa área. Constatado o uso intuitivo do videocassete nas escolas, surgiu, em algumas pessoas que trabalhavam na FDE, a ideia de ser formar uma coleção de títulos audiovisuais, a ser depositada juntamente com o acervo bibliográfico que a entidade já disponibilizava aos professores.

Uma das pessoas sensibilizadas pelo fenômeno de uso espontâneo do videocassete nas escolas foi a professora Iara Prado, que, à época, já desempenhava importante função na autarquia. Ela acionou a professora Márcia Ferreira que, por sua vez, disse conhecer uma professora da rede que detinha conhecimentos e também alguma experiência na área de produção de vídeo. Foi assim que a professora Cristina Bruzzo foi indicada e convidada a desenvolver, no Ceduc da FDE, um trabalho ligado à aquisição de obras audiovisuais para composição de uma videoteca com fins pedagógicos.

Cristina Bruzzo aceitou a proposta e convidou Antônio Rebouças Falcão, professor de língua portuguesa da rede, para, junto com ela, desempenhar o trabalho proposto pela professora Iara Prado. Falcão detinha conhecimentos de cinema e um ampliado repertório fílmico, fatores que certamente foram levados em conta para que ele fosse convidado. Ambos começaram a trabalhar na proposta em 1988 e foram os principais nomes por trás de uma iniciativa que, a partir de um determinado momento, recebeu o nome de Ceduc-vídeo. Foi justamente em decorrência das ações desse projeto que nasceu a Videoteca Pedagógica da FDE.

> Os pioneiros foram os professores que nas escolas utilizavam, à revelia da organização do tempo escolar da organização do espaço escolar e muitas vezes levando o seu vídeo pessoal, coisas de casa. Isso é que estimulou a Diretoria

> Técnica da FDE a imaginar que seria interessar oferecer alguma coisa como acervo. (BRUZZO, informação pessoal) [90].

O projeto Ceduc-vídeo vigorou na FDE entre 1988 e 1997. À medida que ele foi crescendo e alcançando novos patamares, mais pessoas foram sendo agregadas. Vale destacar que, em alguns momentos, a equipe Ceduc-vídeo, que começou com apenas duas pessoas, chegou a ter seis integrantes. Frente ao aumento do número de pessoas ligadas à ação, Bruzzo e Falcão tornaram-se os coordenadores do projeto.

Além dos dois professores, também participaram dessa iniciativa Joely A. Matheus (de 1988 a 1994), Alessandra Matheus Cruz (de 1990 a 1996), Jurema R. Corrêa Panza (de 1991 a 1995) e Silvia Maria Tommasini (de 1992 a 1996). Neste ponto, convém sublinhar que, entre as seis pessoas que passaram pela equipe Ceduc-vídeo, apenas duas não haviam sido docentes da rede. Jurema R. Panza era funcionária da FDE e Alessandra Matheus Cruz participou do projeto como estagiária. Os quatro profissionais restantes eram professores do sistema público de ensino de São Paulo que atuavam em diferentes disciplinas curriculares e detinham larga experiência em sala de aula. Isso significa que, a rigor, o projeto Ceduc-vídeo foi um projeto feito por professores e para professores.

Temos então que, por conta de uma iniciativa nascida no alto escalão da FDE, os professores Bruzzo e Falcão foram destacados da sala de aula para formarem uma videoteca. Entretanto, eles fizeram muito mais do que isso. Como já mencionamos, o projeto Ceduc-vídeo suscitou vários desdobramentos, tais como seminários, cursos, vídeos e diferentes tipos de publicações, além da formação de uma coleção audiovisual diversificada e significativa.

Frente a essas informações, é preciso pensar em como eles conseguiram sustentar o projeto durante tanto tempo e também como conseguiram diversificar tanto as atividades do Ceduc-vídeo frente à solicitação inicial, que era a constituição de um conjunto audiovisual em VHS que deveria ficar à disposição dos professores da rede na sede da FDE, na capital paulista.

---

[90] BRUZZO, Cristina. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. Campinas, 13 jun. 2008. Todas as informações pessoais de Bruzzo citadas nesta pesquisa referem-se a essa entrevista.

Antes de começarmos uma narrativa linear das ações realizadas pelo projeto Ceduc-vídeo entre 1988 e 1997, faz-se necessário refletirmos um pouco mais sobre como essa iniciativa de audiovisual e educação se inseriu na FDE, ou seja, sobre como a ideia ganhou fomento e acabou se transformando em uma política pública que teve quase uma década de investimentos.

Quanto a esse tema, devemos frisar que, ao serem entrevistados, tanto Cristina Bruzzo quanto Antônio Falcão[91] foram taxativos em dizer que, se não fosse a ação de Iara Prado, o projeto não teria sido implantando, ou mesmo permanecido em vigor durante tanto tempo.

Segundo eles, foi Prado que viabilizou a formação de uma videoteca como resposta à constatação de que as escolas estavam se equipando por contra própria com videocassetes, sendo também a responsável direta pela implantação de um projeto de audiovisual e educação no Centro de Documentação e Informação para a Educação (Ceduc) da FDE, que ficou sob a responsabilidade de professores da rede.

Neste sentido, é importante dizer que, conforme o projeto foi se desenvolvendo e criando novas ações, como os seminários, as publicações e os vídeos, Prado seguiu dando autonomia, visibilidade e prestígio às ações do Ceduc-vídeo. Provavelmente por isso é que o projeto tenha se desenvolvido praticamente sem problemas políticos dentro da autarquia, e também não tenha sofrido com falta de verbas na maior parte do tempo em que vigorou.

Iara Prado foi, portanto, o suporte institucional das ações coordenadas por Cristina Bruzzo e Antônio Falcão, o que significa assumir que o Ceduc-vídeo e a Videoteca Pedagógica nasceram da vontade política e da capacidade de articulação de uma pessoa em posição de chefia na FDE.

O que queremos enfatizar, aqui, é que a visão educacional de um único indivíduo foi capaz de dar origem a um programa longo, dinâmico e inovador de cinema e educação numa autarquia que estava em seu momento inicial.

---

[91] FALCÃO, Antônio Rebouças. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo. em 26 nov. 2008. Todas as informações pessoais de Falcão citadas nesta pesquisa referem-se a essa entrevista.

Tal como tratamos longamente no Capítulo II desta dissertação, a FDE, em seu momento de implantação e consolidação, foi palco de inúmeras ações, publicações, cursos presenciais e atividades inovadoras. Todo esse clima típico de início de atividades certamente criou um solo fértil para muitas das propostas idealizadas e realizadas pelo Ceduc-vídeo. Não é possível afirmar que a FDE como um todo estivesse atenta às demandas da rede; mas, nesse caso específico, alguém da FDE realmente encontrava-se atento ao que se passava dentro das escolas e decidiu agir ao encontro do que foi detectado.

Em suma, o projeto Ceduc-vídeo e a Videoteca Pedagógica da FDE foram respostas dadas a uma demanda observada na rede, que encontraram meios de se concretizar em um centro de documentação de uma jovem instituição paulista, criada para dar dinamismo, rapidez e qualidade à educação estadual de São Paulo.

> Com todas estas dificuldades, é notável que haja iniciativas de grupos de educadores que, pelos meios disponíveis, vão formando seus próprios acervos. O que importa é que eles já sinalizam a necessidade desses produtos na Rede Pública de Ensino, e **órgãos com a FDE existem também para atender a essas demandas**. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1990, p. 3, grifo nosso).

O projeto Ceduc-vídeo nasceu em resposta à percepção da necessidade de se oferecer mais informações sobre as obras audiovisuais disponíveis no mercado de fitas pré-gravadas e também para possibilitar um acesso mais uniforme a títulos ao longo do estado de São Paulo.

3.2.1 – Um projeto, muitas ações

Para subsidiar os professores da rede pública paulista, o projeto Ceduc-vídeo propôs e viabilizou cinco tipos de ações diferentes. Montou-se um acervo audiovisual, criaram-se publicações, realizaram-se atividades de formação junto aos docentes (seminários e cursos), montou-se uma biblioteca e uma hemeroteca de cinema e produziram-se audiovisuais originais. Esse conjunto de atividades aconteceu na GDO da FDE entre 1988 e 1997 e deve ser visto como desdobramentos de um mesmo projeto de audiovisual e educação.

Em vez de realizarmos uma descrição cronológica das ações realizadas, optamos por discorrer sobre os passos iniciais do projeto e depois juntar as iniciativas do Ceduc-vídeo em cinco grupos – formação de acervo, edição de publicações, realização de cursos, produção de vídeos e reunião/disponibilização de material textual sobre cinema, para, então, discorrermos sobre cada uma delas.

3.2.2 – Primeiros movimentos

O ano de 1988 marca o início das ações de Cristina Bruzzo e Antônio Rebouças Falcão no Ceduc da FDE. O trabalho a eles encomendado foi a formação de um acervo audiovisual que seria disponibilizado aos professores da rede pública de São Paulo de maneira gratuita e por um prazo estendido.

De acordo com Bruzzo (informação pessoal), as ações começaram de uma forma bastante simples e destituídas de uma estrutura previamente pensada. O que havia efetivamente era uma solicitação, dois profissionais, duas mesas, duas cadeiras e o desafio de montar uma coleção audiovisual que atendesse a um movimento que os professores estavam realizando espontaneamente: o de alugar filmes comerciais em videolocadoras e utilizá-los na escola.

Entre os primeiros movimentos, devemos destacar o de pesquisar e conversar com acadêmicos ligados às áreas de cinema e também com aqueles que já se dedicavam às relações entre o audiovisual e a educação.

Nessa fase, Bruzzo e Falcão conversaram com o Prof. Dr. Jean-Claude Bernardet (ECA/USP), com a Prof.ª Dra. Marília da Silva Franco (ECA/USP) e com o Prof. Dr. Milton José de Almeida (FE/UNICAMP), entre outros. Esses seriam os primeiros de muitos encontros entre eles e pesquisadores especializados das grandes universidades paulistas. É preciso dizer que tais encontros foram importantes para a definição das bases a partir das quais o projeto Ceduc-vídeo foi se estruturando.

Houve também o cuidado de se pesquisar acerca de outras iniciativas de cinema e educação que estivessem em vigor. Nesse sentido, Cristina Bruzzo (informação pessoal) afirmou que ela e o professor Falcão tomaram contato com a proposta do projeto Vídeo-

Escola[92], da Fundação Roberto Marinho, e se preocuparam em conversar com professores usuários dessa iniciativa. De acordo com Bruzzo (informação pessoal), essa pesquisa foi realizada porque a ideia era realizar, por meio da FDE, algo inédito no que dizia respeito ao audiovisual e a educação.

Desse processo inicial, que envolveu pesquisa, reflexão e diálogo com especialistas, surgiu a proposta de trabalho do Ceduc-vídeo: a formação de um acervo audiovisual de produções comerciais (ficção e documentário) e independentes (curta-metragem, experimental etc.) cujos títulos, tal como os livros de uma biblioteca, ficassem à disposição dos professores gratuitamente, para que eles pudessem ampliar seus repertórios audiovisuais e integrar essa nova mídia, bem como os conhecimentos por ela trazidos, à prática docente. Por não terem sido feitos para fins didáticos, cada filme deveria ter um complemento textual que permitisse aos professores aprofundarem-se na utilização do recurso. Eis a gênese conceitual que embasou as ações do projeto em questão: organizar, subsidiar e disponibilizar filmes e vídeos em VHS e publicações específicas para que os professores os utilizassem segundo seus próprios interesses.

Neste ponto, convém sublinhar a tomada de duas decisões muito importantes: a opção em não se trabalhar com audiovisuais educativos e a decisão de se produzir textos que subsidiassem o trabalho com obras comerciais, independentes e de arte. Essas duas escolhas trouxeram reflexos diretos no tipo de acervo que o projeto Ceduc-vídeo originou e também explicam a criação das três publicações diretamente criadas por essa equipe: *Apontamentos*, *Lições com Cinema* e *Quadro a Quadro*.

[92] De forma breve, o projeto Vídeo-Escola foi desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho entre 1988 e 1994. Ele foi estruturado de forma a ser uma videolocadora de produtos audiovisuais de curta-metragem que circulariam pelas escolas mediante o pagamento de uma mensalidade. Por meio de uma parceria com a Fundação Banco do Brasil, esse projeto chegou de forma gratuita às escolas públicas de 16 estados da federação no período supracitado. Um ponto interessante do projeto é que seu catálogo era composto basicamente por filmes de não-ficção. Além disso, em alguns casos eram feitas edições de produções maiores para que eles se tornassem forçosamente de curta-metragem, cabendo assim no tempo de uma aula de 50 minutos. Para obter mais detalhes sobre essa iniciativa, ver Linhares (2003).

3.2.3 – O acervo audiovisual do projeto Ceduc-vídeo

Entre 1988 e 1997, o projeto Ceduc-vídeo organizou uma coleção audiovisual que foi sendo depositada gradativamente no Centro de Documentação e Informação para a Educação da FDE. Parte de um acervo maior, que recebeu o nome de Videoteca Pedagógica, essa parcela específica atingiu, no último ano citado, a marca de 551 títulos diferentes.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que várias são as especificidades desse grupo de obras. A primeira, e, talvez, a mais importante, é que se trata de um conjunto pensado por educadores, para educadores e para a educação. Isso significa assumir a existência de um público alvo bastante definido e também de um propósito bem claro: o enriquecimento cultural e cognitivo dos atores educacionais – alunos e professores – e do processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola.

Os pressupostos que nortearam a composição desse acervo foram apresentados pela equipe responsável pelo projeto da seguinte forma:

> **O que norteou a seleção de vídeos considerados não-didáticos é a concepção de que o uso que se faz dele propicia uma situação educativa.** [...] O Ceduc-vídeo procurou buscar uma variedade de títulos que dessem conta de sanar dificuldades de acesso a filmes, a que se vê condenada boa parte dos professores e alunos, decorrente tanto dos custos quanto da limitação na distribuição nos cinemas, e mesmo nas locadoras. A especificidade de nosso interesse fez com que o Ceduc-vídeo, na seleção, tivesse em mente temas candentes da sociedade brasileira como a questão agrária, sanitária, indígena, o menor abandonado, a violência urbana etc., e de natureza universal como prostituição, trabalho industrial, rural, meio ambiente, imigração, urbanização, beligerância, fome etc., **não importando a forma documental ou ficcional**. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1990, p. 13, grifo nosso).

O trecho acima é de grande relevância, pois traz um primeiro registro do perfil temático do conjunto e também da opção da equipe Ceduc-vídeo pelo que eles próprios chamaram de filmes “não-didáticos”. O que precisa ficar claro neste ponto é que a videoteca foi organizada de forma a agrupar obras audiovisuais de ficção e de não-ficção, com exceção dos filmes educativos, propositadamente excluídos da proposta pedagógica do projeto.

Convém ressaltar que, para a equipe Ceduc-vídeo, o universo audiovisual foi definido a partir das expressões “filme didático” e “filme “não-didático”. Sendo assim, adotaremos como filme didático o filme educativo, ou seja, aquele que é produzido com vistas à sala de

aula, à educação formal e à veiculação/tratamento de conteúdos curriculares específicos. Na outra ponta, temos a expressão filme não-didático, que, nesse projeto, refere-se aos filmes de ficção e não-ficção (documentários, reportagens de TV, institucionais de divulgação científica etc.). Vale destacar que o filme educativo é um tipo de audiovisual de não-ficção, mas, como vimos, não é o único.

Dito isso, é preciso ter claro que o projeto Ceduc-vídeo, seguindo sua própria terminologia, foi um projeto dedicado ao audiovisual não-didático. O trabalho com esse tipo de audiovisual é um dos principais pressupostos do projeto e se constitui numa opção que o distingue de várias outras iniciativas similares.

Se levarmos em conta que o já citado projeto Vídeo Escola propunha a utilização de audiovisuais de curta-metragem na escola por meio do videocassete, perceberemos que, de fato, esses foram dois projetos diferentes que se desenvolveram praticamente ao mesmo tempo. Isso porque, grosso modo, o Vídeo Escola procurou subsidiar as escolas com um tipo de produção cujo tempo se adéqua mais facilmente à estrutura escolar, no que se refere ao tempo destinado para cada aula, as disciplinas e os conteúdos curriculares. Já o Ceduc-vídeo, por sua vez, também instrumentalizou os professores para a utilização daquele tipo de obra tipicamente encontrado em locadoras comerciais: o longa-metragem de ficção, principalmente.

O entendimento que os coordenadores do Ceduc-vídeo tinham é que a utilização do cinema na educação deveria levar em conta as características artísticas que são próprias a esta mídia, o que significava, entre outros aspectos, respeitar o tempo de cada filme, e não "fatiá-lo" ou editá-lo, para que ele coubesse no tempo escolar. Na prática isso exigia certa reorganização e flexibilização do tempo das aulas e do currículo, que em alguns casos, acabou atrapalhando a efetividade do projeto. Há na memória de Bruzzo e Falcão a memória de um discurso que foi sendo trazido pelos usuários da videoteca, que os professores enfrentavam dificuldades para usar os filmes de longa-metragem dada a necessidade de alterar a grade de aulas, negociar com outros colegas eventuais trocas de horário necessárias. Neste ponto, fica nítido que a estrutura escolar, resultado direto da sociedade vigente, criou algumas restrições a um projeto inovador que buscava uma mudança na escola.

Ceduc-vídeo e Vídeo-Escola foram, portanto, duas ações conceitualmente diferentes, realizadas ao mesmo tempo e em decorrência de um mesmo advento tecnológico: o videocassete. Ressalta-se, ainda, que, em algumas localidades, elas estiveram à disposição das mesmas escolas públicas do estado de São Paulo.

Uma vez explicitada a opção pelo filme não-didático, dentre os quais devemos destacar o cinema comercial, disponível àquela época em videolocadoras, é importante pensarmos no perfil geral do acervo.

Nesse caso específico, a coleção audiovisual em análise só pôde ser montada a partir das fitas VHS pré-gravadas que existiam no mercado formal brasileiro durante a década de 1990, uma vez que a videoteca pedagógica da FDE só disponibilizava cópias originais, seladas e autorizadas para o fim a que se destinavam.

Dessa forma, não é toda a produção cinematográfica mundial e nacional desde os primeiros idos do cinema até aquele momento que formava o universo de títulos possíveis de compor o acervo, mas sim, dentro desse grande universo, aquilo que foi convertido para VHS e encontrava-se disponível para compra na cidade de São Paulo entre 1988 e 1997.

Com isso em mente, é oportuno dizer que, mesmo levando em conta o mercado dos chamados “filmes comerciais”, o universo de títulos disponíveis no Brasil – nacional e internacional – era dotado de marcadas restrições. Logo, do desejo de incluir uma determinada obra ao conjunto até a sua incorporação real, muitos eram os obstáculos.

Dificuldades de toda ordem se impõem à formação quaisquer tipos de acervo. No que diz respeito ao universo audiovisual, isso é ainda pior, porque o que define se um filme será disponível para a compra é, normalmente, o mercado de distribuição. Na prática, isso significa que existem filmes antigos de valor artístico indiscutível – nacionais e internacionais – que nunca chegaram a ser comercializados em VHS e outros que foram vendidos em VHS, mas ainda não existem em DVD, pelo simples motivo de que o processo de passagem de película cinematográfica para VHS ou DVD tem um custo que só vai ser gasto se existir a possibilidade de recuperação do investimento, ou seja, lucro.

Outro fator relevante é que filmes de menor apelo comercial, quando são passados da película para outros suportes para serem comercializados, são frequentemente

distribuídos com um número reduzido de cópias, pois o mercado consumidor deles é muito mais segmentado. Assim, também é comum encontrar títulos fora de catálogo, ou seja, que existem na teoria, já que foram postos em circulação por alguma distribuidora, mas não existem na prática, porque não é mais possível obtê-los.

Além do que já dissemos, devemos somar ainda a dificuldade de se obter filmes de curta-metragem, experimentais e documentários em VHS na medida em que o mercado de fitas pré-gravadas foi montado para obter lucro a partir do longa-metragem de ficção hollywoodiano. Isso quer dizer que todas as obras que não tivessem essas três características eram muito difíceis de ser obtidas no Brasil da década de 1990. Esse quadro mudou muito menos do que se supõe nos dias de hoje: mesmo com o barateamento e a popularização do DVD, o acesso ainda é bastante restritivo.

Dissemos tudo isso para que se tenha em mente que a videoteca efetivamente montada e oferecida aos educadores da rede pública paulista por meio da FDE é o resultado material de desejos, devaneios, pesquisas, possibilidades e, sobretudo, escolhas. Neste ponto, é preciso pontuar que a seleção eleita pela equipe de professores responsável por essa ação deu-se frente aos títulos audiovisuais que, uma forma ou de outra, se encontravam disponíveis para compra no estado de São Paulo da década de 1990, com já dissemos. Essa reflexão leva-nos à constatação de que qualquer variação no trinômio equipe-época-local resultaria em um conjunto fílmico diferente, o que equivale assumir que, com outro grupo de profissionais, em outro momento histórico e em outro espaço geográfico, certamente o resultado final teria outro perfil que não o que apresentaremos a seguir.

O perfil geral do acervo é, portanto, o perfil do mercado. Ele é fruto direto de escolhas de alguns professores a partir do que estava disponível, sobretudo comercialmente. Neste ponto, vale ressaltar a presença, ainda que pequena, de filmes independentes e experimentais na videoteca. Nesses casos pontuais, os filmes foram integrados a partir do contato direto dos membros da equipe Ceduc-vídeo com os seus realizadores. Tais aproximações aconteceram porque, como dissemos, os coordenadores do Ceduc-vídeo tinham alguma experiência em produção de vídeo. Além disso, com o desenrolar do projeto e o contato com professores de cinema, foi se criando uma rede que possibilitou que obras independentes passassem a fazer parte da Videoteca Pedagógica da FDE.

Logo, o acervo proposto pelo projeto Ceduc-vídeo era composto por filmes não-didáticos e disponíveis para compra em São Paulo nas décadas de 1980 e 1990. Na prática isso significava que ele continha tipos diversificados de títulos, tais como filmes de ficção, documentários, animações, curtas-metragens, programas de televisão, filmes de arte, produções independentes e também experimentais. Com exceção de filmes educativos, praticamente todos os outros tipos de audiovisuais existiam no segmento do acervo da FDE, cuja alimentação ficou sob a responsabilidade dos professores Bruzzo e Falcão.

Isto posto, faz-se necessário explicitar os critérios utilizados pelos professores para escolher, dentro do universo possível, os filmes e vídeos que comporiam o conjunto. De acordo com Falcão (informação pessoal), duas forças diferentes influenciavam a decisão de quais títulos seriam adquiridos: o interesse manifesto pelos professores e o interesse da equipe Ceduc-vídeo. Foi desse interessante jogo de forças que resultou o acervo de 551 filmes, formado entre 1988 e 1997 e disponibilizado como parte da Videoteca Pedagógica da FDE.

A presença de filmes como *Sociedade dos Poetas Mortos* e *O nome da Rosa*, por exemplo, pode ser entendida como fruto direto do interesse dos professores. Esse tipo de filme teve adesão quase instantânea dos docentes, o primeiro por enfocar as relações humanas e sociais dentro da escola e o segundo por abordar claramente um conteúdo que fazia parte do currículo de uma disciplina específica. Além disso, o fato de serem longas-metragens de ficção hollywoodianos tornava-os conhecidos do grande público, do qual os professores eram parte integrante.

O próprio posicionamento da FDE em relação à SEE e às UEs facilitava que a utilização espontânea e os desejos dos professores chegassem à equipe Ceduc-vídeo, ainda que não existisse um canal oficial de obtenção desse tipo específico de informação. Esses “rumores da rede”, que vinham por canais e formas não oficiais, eram levados em conta na montagem do acervo. Uma das premissas básicas de trabalho era que, se os professores estavam se interessando e até mesmo alugando por conta própria um determinado filme para usar na escola, ele deveria compor o acervo da entidade.

Por outro lado, foram incorporadas obras como a série *A Década da Destruição*, composta por sete reportagens de televisão e que contém uma das últimas entrevistas

concedidas por Chico Mendes antes de ser assassinado. Essa série, resultante de um convênio entre a Universidade Católica de Goiás e a Central Independent Televison de Londres, narra a devastação da Amazônia em um período crítico de sua história, enfocando questões econômicas e sociais, que envolveram colonos, garimpeiros e tribos indígenas. Trata-se, portanto, de um tipo de audiovisual diferente, que não se encontra em videolocadoras comerciais, mas que, certamente, poderia ser utilizado na escola. Esse tipo de produção, na maioria das vezes, era integrado ao acervo por iniciativa da equipe Ceduc-vídeo.

O acervo continha também adaptações para o cinema de livros nacionais e internacionais, clássicos do cinema, filmes de arte e também curtas-metragens nacionais, como *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado. Devemos destacar também filmes como *Gallipoli*, que sequer haviam sido lançados nos cinemas nacionais, mas que se encontravam disponíveis no mercado de fitas pré-gravadas. Nesses casos, houve filmes que foram adquiridos por interesse dos professores e outros por iniciativa da equipe Ceduc-vídeo.

Trouxemos esses exemplos apenas para mostrar a diversidade de tipos de obras e as diferentes maneiras pelas quais elas foram sendo incorporadas ao acervo. Seria um grave erro assumir posturas rígidas a partir de afirmações do tipo: os professores solicitavam a entrada de filmes de ficção e os documentários e programas de televisão eram agregados pela equipe Ceduc-vídeo. A realidade foi mais complexa, pois, em alguns pontos, o entendimento da equipe Ceduc-vídeo e dos professores sobre o tipo de filmes que deveria fazer parte do acervo eram os mesmos. Em outros momentos os interesses se mostraram diametralmente opostos, o que, segundo Falcão (informação pessoal), criava alguns paradoxos para as pessoas à frente do projeto.

De toda forma, o resultado foi um acervo plural, que contém, em sua formação, tanto a visão conteudista com que grande parte dos professores normalmente trata o cinema (e quaisquer outras formas de arte), quanto uma visão mais artística e ampliada do cinema, que o entende como um recurso que possibilita criar situações de aprendizagem a partir de estímulos audiovisuais, sensoriais e sensíveis.

Em certo sentido, todas as ações realizadas pelo Ceduc-vídeo – publicações, cursos, vídeos etc. – buscaram possibilitar que os professores rompessem com a visão

ilustrativa/conteudista em relação ao audiovisual e fossem em direção a uma visão do cinema como linguagem artística, como elemento socializador na escola, como estratégia para o desenvolvimento de competências.

3.2.3.1 – Videoteca volante

Entre 1991 e 1993, o atendimento da Videoteca Pedagógica da FDE foi feito de forma centralizada, uma vez que existia apenas um acervo, fisicamente instalado na sede da autarquia, na capital paulista. Assim sendo, para fazer uso do serviço de empréstimo de fitas VHS, professores da região da Grande São Paulo deveriam ir até a FDE, podendo retirar até três títulos por vez, pelo período de uma semana.

Para fazer uso do mesmo serviço, os professores das UEs situadas no interior deveriam fazer solicitações por meio de suas escolas. Uma vez feito o pedido, o material era encaminhado pelo Ceduc e chegava até a escola via Sedex. Depois de uma semana, cabia à UE arcar com os custos para a devolução do material emprestado.

> A Videoteca Pedagógica é um serviço permanente que a FDE oferece as escolas da Rede Pública. Suas características são peculiares e, em certos aspectos, até surpreendem. Há sete anos cerca de 5.200 fitas de vídeo circulam constantemente, pelo correio, indo e vindo das escolas, sem que nenhum problema relevante tenha sido notado: os vídeos não se perderam; o acervo não está sucateado; e o empréstimo, a reserva e a devolução – no prazo – já fazem parte das rotinas das escolas. A FDE mantém a Videoteca sempre atualizada, acompanhando os lançamentos cinematográficos nas áreas de animação obras literárias adaptadas, documentários, filmes históricos etc. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 5).

Como já dissemos, houve, na Gestão Fleury a criação de núcleos descentralizados de formação de educadores. Esses espaços receberam o nome de Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs) e foram atribuídos à FDE. No momento em que se pensava no aparelhamento deles, surgiu, no alto escalão do Ceduc, a ideia de se formar coleções menores de fitas VHS, que poderiam ser enviadas aos CARHs e também a outros espaços, tais como os CEFAMs e as Oficinas Pedagógicas.

Para responder a essa demanda, a equipe Ceduc-vídeo criou a Videoteca Volante da FDE. Essa iniciativa levou à confecção e circulação de conjuntos compostos por uma

determinada quantidade de cópias de filmes em VHS, a que se somavam publicações exclusivas da instituição.

Cada kit da Videoteca Volante era formado por aproximadamente 90 fitas VHS, entre as quais se encontravam títulos não-didáticos (filmes de ficção, documentários, animações etc.) e filmes educativos realizados pela Fundação. A esse conjunto, somavam-se todas as publicações sobre cinema e educação editadas pela autarquia até então: seis números avulsos de *Lições com Cinema* e 374 livretos da série *Apontamentos.* Somava-se ainda ao material textual algumas cópias do minicatálogo da Videoteca Volante, cuja função era explicar a dinâmica de tudo o que estava sendo enviado. Logo, cabe reiterar que as Videotecas Volantes eram miniaturas da Videoteca Pedagógica e, assim como esta, não eram compostas apenas pelos vídeos do projeto Ceduc-vídeo; uma parcela de outras produções da FDE também compunham o conjunto.

Foi uma opção declarada disponibilizar cópias de todos os Apontamentos e não somente daqueles que abordavam os filmes enviados. Com isso, pretendia-se que os professores buscassem soluções locais de acesso aos filmes de que tomassem conhecimento a partir do catálogo, mas que não integravam fisicamente o kit. Caberia, portanto, aos educadores fazer uso ou não dessa possibilidade de utilização ampliada que o material que estava chegando à suas mãos oferecia.

> Este Minicatálogo apresenta a Videoteca Volante da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE – especialmente montada para Oficinas Pedagógicas, Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs – Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos – CARHs – e outras instituições educacionais e culturais que possam garantir o empréstimo para escolas da Rede Pública. Este é o primeiro passo na direção de uma descentralização do atendimento consideradas a proporção da Rede de Ensino do Estado de São Paulo e as distâncias entre municípios e a Capital. Cada instituição recebe um conjunto representativo do acervo global, existente na sede da FDE, para a circulação pelas escolas situadas em sua área de abrangência. Os filmes, pertencentes à FDE, são remetidos a título de empréstimo, ficando temporariamente sediados no pólo de atendimento. (FNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1993, p. 7).

Com efeito, os conjuntos foram enviados a locais estratégicos que estavam espalhados pelo estado de São Paulo. A ideia era descentralizar o acesso e disseminar o uso por meio da formação de pólos de atendimento, tal como pudemos observar por meio do fragmento destacado. Pela documentação levantada, tanto os CARHs quanto as Oficinas

Pedagógicas ligadas à CEI, ou seja, que se situavam no interior do Estado, receberam Videotecas Volantes.

Do ponto de vista físico, as Videotecas Volantes eram um armário de madeira especialmente projetado para esse fim, que acomodava as fitas e as publicações. Estimamos que pelo menos 200 kits tenham sido montados e enviados, levando-se em conta a quantidade de Oficinas Pedagógicas, CARHS e CEFAMs.

> Em fevereiro e março [1994] foram entregues a todas as Oficinas Pedagógicas do Interior e ao conjunto de CEFAMs do Estado, pela FDE, Videotecas Volantes com acervo variado de files e vídeos. Esta instituição cuidou ainda de proporcionar um seminário para orientação técnica das pessoas, que, naqueles órgãos, farão o trabalho de divulgação, atendimento e acompanhamento pedagógico dos professores usuários. (QUADRO A QUADRO, 1994, p.21).

Apesar de nosso interesse sobre o uso descentralizado do projeto Ceduc-vídeo e da Videoteca Pedagógica como um todo, pouquíssimos registros foram encontrados. As principais fontes de informação sobre essa iniciativa, além do relato de seus coordenadores, são, de fato, o minicatálogo e a revista *Quadro a Quadro*.

Aparentemente, as Videotecas Volantes foram enviadas pela FDE a seus destinos, mas não houve, por parte da instituição, interesse em mensurar o seu uso efetivo, como acontece, aliás, com muitas iniciativas públicas. Existe, no Brasil, uma cultura governamental de se enviar equipamentos a órgãos públicos – como escolas, hospitais etc. – e não verificar o uso efetivo deles, como se, com o simples envio, o Estado estivesse cumprindo o seu papel. O resultado disso são equipamentos e materiais encaixotados, que deterioram sem nunca terem sido sequer utilizados.

Em entrevista, Falcão (informação pessoal) enfatizou ter encontrado muitos dos materiais do projeto Ceduc-vídeo – que compunham as Videotecas Volantes – abandonados em Oficinas Pedagógicas e outros espaços. Tanto ele quanto Bruzzo circularam pelo interior do estados para a realização de atividades de formação e capacitação de educadores, como veremos a seguir.

De toda forma, consideramos a Videoteca Volante um importante desdobramento da Videoteca Pedagógica e do projeto Ceduc-vídeo, que contou com um alto custo de implantação e que aumentou em muitas vezes a importância dos recursos audiovisuais para

a educação e as possibilidades de utilização efetiva das ações relativas a eles realizadas pela FDE naquela conjuntura histórica.

3.2.4 – Seminários e cursos

O oferecimento de cursos e seminários constituiu uma importante ação do projeto Ceduc-vídeo. Por meio deles, promoveram-se debates e trocas de conhecimentos e de experiências entre cineastas, comunicadores, pesquisadores universitários de diferentes áreas do conhecimento e professores de ensino fundamental e médio.

> Os professores que têm feito uso mais constante do acervo da FDE, solicitaram a realização de atividades de reflexão sobre o uso do Cinema em sala de aula. Para tanto, desde outubro de 1991, vêm sendo realizados seminários que combinam palestras de especialistas em Cinema com exposições e atividades práticas de análise de filmes organizadas por professores universitários de três áreas: Literatura, História e Educação Geral. (FALCÃO; BRUZZO; 1993, p. 67).

Tal como explicita o exceto acima, as atividades de formação do Ceduc-vídeo surgiram de uma demanda externa, apresentada pelos próprios usuários da Videoteca Pedagógica. Logo, o mote desses encontros foi a necessidade de se refletir sobre a utilização do cinema em vídeo na escola.

Em breves palavras, a finalidade desses encontros, que ocorrem de forma descontínua entre 1991 e 1996, era a aproximação dos educadores com os recursos audiovisuais e a reflexão sobre as possibilidades ventiladas pela nova tecnologia vigente.

Num primeiro momento, foram organizadas formações com o objetivo de introduzir aspectos da linguagem cinematográfica aos docentes. Posteriormente, foram realizados encontros por áreas do conhecimento, em que professores de determinadas disciplinas eram convidados a realizar atividades ligadas ao uso do cinema em suas áreas de atuação. Por fim, foram feitos encontros temáticos voltados para professores do 1º grau apenas.

No decorrer desta pesquisa, poucos foram os vestígios encontrados acerca dessas atividades. Sabemos, com certeza, que o primeiro seminário ocorreu em outubro de 1991 e foi intitulado “Cinema em vídeo: os usos e suas implicações na vivência escolar”.

Em entrevista, Marília Franco (informação pessoal)[93], que foi uma das pesquisadoras da USP convidadas pela FDE para conversar com os professores nesses encontros, afirmou que, inicialmente, procurou-se tratar do cinema, da linguagem e da história da produção audiovisual. Nesse sentido, na primeira edição, que foi replicada algumas vezes, participaram comunicadores, pesquisadores da área de audiovisual e educação e realizadores de filmes e vídeos.

Outros dois dados precisos que encontramos registraram a realização de cursos em maio de 1993 para professores das áreas de História, Geografia e Sociologia, e, em agosto do mesmo ano, para docentes de Português, Inglês e Educação Artística. Essas atividades receberam o nome de "cursos Cinema em Vídeo" e, da mesma forma, promoveram o encontro entre cineastas e professores.

> Esta posição de Bodanzky foi desenvolvida durante um dos cursos **Cinema em Vídeo**, voltado para professores de História, Geografia e Sociologia, na FDE, em maio de 1993. Walter Lima Jr., por sua vez, participou do seminário realizado na FDE em agosto de 1993, para professores de Português, Inglês e Educação Artística. (BRUZZO; FALCÃO, 1996a, p.13, grifo do autor).

Ainda quanto ao tema, podemos afirmar que também aconteceram atividades de formação em 1996, tal como o fragmento abaixo registra

> Esta publicação [Coletânea Lições com Cinema volume 4: animação], **intimamente ligada ao conjunto de seminários oferecidos à Rede Pública do Estado de São Paulo, durante o ano de 1996**, pretende ampliar ainda mais o contato dos professores com o assunto Cinema de Animação, que recebe nesta Coletânea cuidadoso e merecido tratamento. (BRUZO; FALCÃO, 1996b, p.3, grifo nosso).

De acordo com essa mesma publicação, os seminários acima citados teriam ocorrido nas cidades São Paulo, São José dos Campos, Jundiaí e Campinas.

De forma geral, o público dessas atividades de formação continuada era formado pelos assistentes técnico-pedagógicos (ATPs) da rede. Esses docentes atuavam nas Oficinas Pedagógicas como multiplicadores e implantadores de ações e projetos da SEE, e também no suporte pedagógico oferecido localmente a professores de uma determinada disciplina. A

[93] FRANCO, Marília da Silva. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 15 jan. 2007.

eles coube o papel de disseminar a existência do projeto Ceduc-vídeo e da Videoteca Pedagógica como serviços oferecidos pela FDE à disposição de todos os educadores da rede.

Infelizmente, não encontramos dados que nos permitam precisar, com satisfatório nível de certeza, a carga horária, os conteúdos trabalhados, os locais onde esses cursos foram dados, a quantidade de professores que passaram por essas formações e a totalidade dos colaboradores externos que foram contratados para eles.

Quanto aos colaboradores externos, encontramos registros da participação dos professores da USP Marília da Silva Franco (departamento de cinema) e Elias Tomé Saliba (departamento de História), do realizador Ricardo Picchiarini e dos cineastas Walter Lima Jr. e Jorge Bondazki. Todavia, acreditamos que esta é apenas uma pequena parcela do todo.

Vale destacar, também, que essas atividades aconteceram tanto na sede da FDE na capital paulista quanto no interior. Em seus relatos, Bruzzo (informação pessoal) e Falcão (informação pessoal) afirmaram que foram nos Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs) que essas atividades aconteceram de forma descentralizada.

É oportuno destacar, ainda, que também foram feitas atividades de análise de filmes junto aos professores. Dentre elas, é digna de nota a análise do filme *São Bernardo*, que o professor Falcão realizou um bom número de vezes junto aos professores. A proposta dessa atividade era despertar o olhar crítico dos educadores em relação aos produtos audiovisuais.

Além disso, Bruzzo (informação pessoal) afirmou que existiram, esporadicamente, convites por parte de secretarias municipais de educação para que pessoas ligadas ao Ceduc-vídeo fossem conversar e divulgar a videoteca e seus desdobramentos junto aos professores da região. Ela mesma se deslocou para esse tipo de atividade uma porção de vezes. Assim sendo, é importante registrar que os dois coordenadores do Ceduc-vídeo participavam ativamente na formação e divulgação do projeto e da videoteca.

Segundo Bruzzo (informação pessoal), os seminários e cursos foram espaços de troca interessantes, nos quais colaboradores da série *Apontamentos*, equipe Ceduc-vídeo e educadores puderam se encontrar e trocar conhecimentos, experiências e práticas de uso. Eles foram concebidos partindo da premissa de que “É preciso criar uma certa cultura primeiro. A cultura da circulação dos filmes. E isso significa inclusive que as pessoas precisam

de um certo tempo para descobrir as formas de usos e as práticas que realizarão." (informação pessoal). Logo, o principal objetivo era, de fato, disseminar o uso dos recursos audiovisuais na educação pela via do incentivo à prática de se assistir e debater/refletir sobre os filmes.

Indiretamente, a promoção desses encontros na sede da FDE, mesmo local em que estava instalado o Ceduc, acabou divulgando e potencializando a utilização da Videoteca Pedagógica como um todo e também do projeto Ceduc-vídeo e da série *Apontamentos*, de forma específica.

De acordo com Bruzzo (informação pessoal), a realização dos seminários possibilitou o surgimento de ideias que, depois, foram postas em prática pela equipe Ceduc-vídeo. Uma delas foi justamente a publicação *Lições com Cinema*, a partir da qual os profissionais envolvidos nos seminários foram convidados a escrever textos sobre os assuntos neles tratados.

A ação de se registrar as reflexões e conhecimentos produzidos nesses encontros possibilitou a circulação, na forma de material impresso, de parte das experiências dos seminários, de forma a beneficiar professores diferentes regiões do estado de São Paulo, para onde, posteriormente, essas publicações foram enviadas.

Concluindo, é importante dizer que a prática de se realizar formações começou em 1991, ou seja, no terceiro ano do projeto, e continuou pelo menos até 1993.

3.2.5 – Produção audiovisual

Ao longo de sua trajetória, a equipe Ceduc-vídeo envolveu-se direta e indiretamente na realização de quatro projetos audiovisuais. Feitos entre 1993 e 1996, esses vídeos correspondem a mais uma interessante dimensão alcançada pelo projeto.

Três entre as quatro produções foram feitas em 1993. Estamos nos referindo aos vídeos *Videoteca Pedagógica*, *Recriando o Olhar* e *O olhar recortado*. Em 1996, juntamente com o quarto volume da coletânea *Lições com Cinema* (integralmente dedicado ao tema "cinema de animação"), ficou pronto o vídeo "*Animação*", que, tal como o nome sugere, foi feito de forma casada com a referida publicação.

O primeiro trabalho realizado, *Videoteca Pedagógica*, pode ser considerado um vídeo institucional. Com 27 minutos de duração, ele faz uma

> Apresentação da Videoteca Pedagógica FDE, enfocando os princípios norteadores do Projeto – a reflexão sobre a Arte na Educação, os critérios de constituição de seu acervo e suas publicações. **Recomendado para introdução à reflexão sobre Arte e Educação através do cinema em vídeo**. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1994b, p. 350, grifo nosso).

Apresentado pela professora Cristina Bruzzo, ele é um importante registro do projeto Ceduc-vídeo como um todo. Na prática, isso significa que ele abordou os pressupostos da equipe para a montagem do acervo e tratou também da série *Apontamentos* e da publicação *Lições com Cinema*.

É importante dizer que esse vídeo mencionou a existência de subdivisões internas dentro da coleção audiovisual que se encontrava em formação pela FDE naquela conjuntura. Entretanto, uma vez que ele não fez uma distinção clara entre a ação do Ceduc-vídeo em relação ao acervo e o restante da videoteca, acabou reforçando a ideia de que as duas iniciativas foram uma só. Neste ponto, vale destacar que essa relação metonímica entre a parte – Ceduc-vídeo – e o todo – Videoteca Pedagógica da FDE – aparece também em materiais impressos e leva, como já mencionamos, a toda sorte de confusões e erros de interpretação.

Outro fato digno de nota, que está presente na citação acima anterior é o posicionamento claro do projeto como iniciativa de arte e educação por meio do cinema em vídeo. Essa é uma questão importante, a que retornaremos oportunamente, à medida que ela distingue essa ação em relação aos seus pares.

Recriando o Olhar é um vídeo de curta duração, que fala, de forma didática e até mesmo lúdica, dos passos iniciais do cinema como a arte que busca "recriar o olhar". Segundo seus realizadores, esse trabalho

> Apresenta um breve apanhado das origens do Cinema, com cenas de filmes importantes no desenvolvimento da arte cinematográfica. **É seguido pela produção *O Olhar Recortado***. Recomendado para todos os professores interessados no uso do Cinema em sala de aula. É interessante a leitura da publicação *Lições com Cinema 1*, produzida pela FDE. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1994b, p. 345, grifo nosso).

Quanto ao fragmento acima, devemos pontuar, por um lado, a menção à publicação *Lições com Cinema 1* e, por outro, o interesse institucional de se alertar o usuário sobre a existência de outro audiovisual com temática relacionada. Esse é um ótimo exemplo que ratifica uma característica que perpassa todo o projeto Ceduc-vídeo: a produção de letras para imagens e o interesse em que os educadores tivessem à disposição filmes e textos sobre os filmes, para, assim, comporem um repertório audiovisual mais ampliado, ao mesmo tempo em que fossem adquirindo conhecimentos mais aprofundados sobre o universo audiovisual.

O vídeo *O Olhar Recortado*, por sua vez, aborda a linguagem cinematográfica e os itens que distinguem o cinema de outros tipos de arte. Ele foi definido por seus realizadores como um produto audiovisual que

> Trata de linguagem cinematográfica, estabelecendo suas características específicas, numa breve comparação com outras modalidades artísticas. **É precedido pela produção *Recriando o Olhar***. Recomendado para todos os professores interessados no uso do Cinema em sala de aula. É interessante a leitura da publicação *Lições com Cinema 1*, produzida pela FDE. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1994b, p. 339, grifo nosso).

Segundo Bruzzo (informação pessoal), a ideia de se produzir *Recriando o Olhar* e *O Olhar Recortado* surgiu durante os seminários *Cinema em Vídeo*. Os professores que participaram dessas atividades sugeriram a realização de produtos audiovisuais que facilitassem o trabalho deles como multiplicadores nas Oficinas Pedagógicas e unidades escolares, em que atuavam na sensibilização de outros educadores e também junto aos próprios alunos.

Feitos para circular as discussões que ocorriam nos seminários, esses dois audiovisuais foram dirigidos por Ricardo Picchiarini, realizados por uma produtora chamada Confeitaria de Cinema e distribuídos em vídeo pela FDE. Picchiarini foi um importante colaborador do projeto Ceduc-vídeo, com marcada produção textual na série *Apontamentos* e *Lições com Cinema*. Bacharel em cinema, ele foi convidado a tratar de questões relacionadas ao início do cinema e às características da linguagem cinematográfica junto aos educadores da rede, nos seminários e cursos promovidos pelo Ceduc-vídeo. Justamente por causa desse contexto é que ele dirige os dois filmes, que, tal como explicitam os excertos destacados, foram pensados de forma complementar.

Animação foi um produto audiovisual diferenciado dos demais, dado o tratamento artístico, o tempo de duração, o tipo de abordagem e a própria forma como os coordenadores do projeto Ceduc-vídeo participaram de sua elaboração. Nele, Cristina Bruzzo participou até a fase de pré-roteiro, pois seu desligamento da FDE ocorreu 1996. Já Antônio Falcão participou de toda a concepção, aparecendo até mesmo em frente às câmeras, como um dos entrevistados do programa. O que queremos evidenciar, neste ponto, é que, diferentemente do que ocorreu nos três vídeos anteriores, em que a equipe Ceduc-vídeo foi filmada – caso de *Videoteca Pedagógica* – ou incentivou produções sobre cinema para educadores, que foram feitas por um especialista – caso de *Recriando o Olhar* e *O Olhar Recortado* –, neste caso houve a participação direta deles, desde o argumento até o produto final.

Em linhas gerais, podemos classificar essa obra como um vídeo educativo sobre o cinema de animação. Com tratamento estético e narrativo arrojado e seguindo o mesmo projeto gráfico da publicação impressa com que dialogava, esse vídeo traz depoimentos de animadores e estudiosos ligados ao tema, fazendo uma espécie de apresentação desse tipo peculiar de cinema ao público leigo.

Outro ponto digno de nota é sua autonomia em relação à publicação. Não se trata de um vídeo que ilustra um texto, e sim um projeto audiovisual que, ao abordar o mesmo tema, acaba instigando à leitura da publicação, precisamente por dar visualidade a fenômenos e processos de produção que ela aborda. Com efeito, os dois meios de comunicação são independentes, mas reforçam um ao outro de maneira positiva, seguindo a lógica de falar-mostrar-aprofundar.

Por razões políticas internas e externas à FDE o vídeo *Animação* não chegou a ser lançado oficialmente nem na época, nem posteriormente. Trata-se de uma obra inédita, que foi pouquíssimo conhecida e assistida, ainda que tenha sido integrada à Videoteca Pedagógica da FDE e possa ser solicitada em VHS até hoje no CRE. Produzido integralmente com verba pública, *Animação* nunca encontrou seu público: professores e alunos do sistema público de ensino de São Paulo.

Aliás, é preciso pontuar que nem o filme nem a coletânea *Lições com Cinema* volume 4 foram lançados ou mesmo distribuídos. Uma única edição do livro foi colocada à venda,

juntamente com as demais produções impressas da FDE, e o vídeo, como dissemos há pouco, foi integrado ao acervo.

Para Falcão (informação pessoal), o momento político vivenciado na SEE e na FDE foi um fator determinante para que o vídeo *Animação* e a publicação *Lições com Cinema* volume 4 não fossem sequer distribuídos depois de prontos. Em seu relato, ele associa esse fato em específico e o próprio abortamento do projeto Ceduc-vídeo à mudança de direcionamento e enfoque de trabalho que Rose Neubauer trouxe à pasta da Educação.

Analisados no conjunto, os quatro vídeos feitos em torno do projeto Ceduc-vídeo guardam coerência tanto com as propostas quanto com o próprio desenvolvimento da iniciativa ao longo do tempo. Grosso modo, eles se constituem em produções audiovisuais de não-ficção, que, depois de finalizadas, passaram a integrar a subseção do acervo "Produções FDE". *Videoteca Pedagógica* pode ser classificado com um audiovisual institucional e as outras três produções – *Recriando o Olhar, O Olhar Recortado* e *Animação* – como vídeos educativos, já que foram pensados para serem usados na escola, por educadores e educandos.

Apesar das diferenças de objetivo, é importante dizer que, em todos eles, encontramos uma notável preocupação com o uso da linguagem audiovisual, mesmo que tenham sido pensados para cumprir funções informativas e educativas. Percebemos, aqui, algo que ratifica a coerência de ações do projeto, já que os vídeos produzidos a sua volta procuraram respeitar as regras de fruição da arte cinematográfica, articulando-as às informações que se desejavam ver transmitidas. Se o cinema como arte e linguagem estava sendo valorizado, suas regras deveriam ser atendidas, independentemente da finalidade das produções.

Apesar disso, é imperativo frisar que é no mínimo curioso o fato de um projeto organizado para a utilização do cinema não-didático (e, principalmente, de ficção) na escola ter realizado produtos audiovisuais didáticos ao longo do seu desenvolvimento. A constatação desse fenômeno torna explícito o jogo de forças e tensões existentes entre essas duas categorias de produção, que coexistem desde o início da história do cinema, ainda que de maneira desarmônica.

3.2.6 – Uma biblioteca e uma hemeroteca de cinema para professores

A efetivação de um projeto dedicado à formação de uma coleção audiovisual em uma biblioteca especializada em educação conferiu ao Ceduc-vídeo uma série de características peculiares. Uma delas foi precisamente a formação de uma biblioteca e de uma hemeroteca de cinema que deveriam ser disponibilizadas aos professores que quisessem aprofundar seus estudos.

Logo, para além do conjunto de fitas VHS, das publicações exclusivas do projeto, dos cursos e seminários e da produção videográfica especialmente produzida, houve a preocupação em se criar e disponibilizar uma base de informações diversificada sobre cinema, vídeo e televisão. Desta forma o desenvolvimento do projeto Ceduc-vídeo levou o Ceduc a adquirir livros e textos acadêmicos sobre o universo audiovisual, por meio dos quais os educadores que desejassem poderiam aprofundar seus conhecimentos sobre o tema. Depois de efetivada essa ação, num segundo momento, surgiu a ideia de se disponibilizar também uma hemeroteca de cinema e vídeo cuja seleção e organização ficaria a cargo da equipe Ceduc-vídeo.

Para divulgar a existência desse conjunto bibliográfico com temática ligada ao projeto, uma relação do material disponível para empréstimo foi veiculada no final da coletânea *Lições com Cinema*. Essa lista foi apresentada no texto de abertura dessa publicação da seguinte forma: “[...] para aqueles que desejam aprofundar-se ainda mais nas discussões sobre Cinema enquanto meio expressivo e arte e sua importância para a Educação, aditamos uma relação de livros afins, de nossa biblioteca que estão disponíveis para empréstimo.” (BRUZZO; FALCÃO, 1993, p.14).

A relação do material bibliográfico disponível, em que encontramos livros escritos por autores nacionais e de outros países, em língua portuguesa e outros idiomas, foi apresentada sob o título Biblioteca FDE de Cinema/Vídeo/Televisão.

A aquisição e organização de uma determinada quantidade de livros, dissertações e teses sobre cinema, cinema e educação e temas afins deve ser entendida como uma consequência do contato estabelecido entre a equipe Ceduc-vídeo e os colaboradores do projeto, que participavam nos cursos e nas publicações do projeto. Ao serem procurados,

esses indivíduos indicavam livros e filmes, que foram sendo pesquisados pela equipe Ceduc-vídeo e adquiridos aos poucos para a biblioteca de apoio e para a videoteca. Por outro lado, a iniciativa surgiu também em decorrência da própria necessidade de pesquisa dos membros da equipe, que, com o passar do tempo, foram se especializando em cinema e nas relações entre o audiovisual e a educação.

A hemeroteca surgiu na equipe Ceduc-vídeo como um desdobramento da biblioteca. Organizada em fichários, seu objetivo era reunir artigos sobre cinema publicados em periódicos, que poderiam ser úteis aos professores ou como fonte de informação ou como recurso didático junto aos alunos.

De acordo com Falcão (informação pessoal), o trabalho relativo à hemeroteca de cinema consistia na prospecção e seleção dos artigos, realizada por ele, e na organização desses textos para disponibilização, que ficou a cargo de Sílvia Tommasini.

Não foi possível precisar com exatidão o momento em que essa iniciativa começou a ser realizada. Entretanto, uma vez que ela não chegou a ser efetivamente usada pelos professores, pode-se inferir que ela foi pensada e começou a ser realizada em algum ponto entre 1994 e 1996, ou seja, no que hoje sabemos que foi a fase final do projeto.

No decorrer dos quase dez anos do projeto Ceduc-vídeo, ele proporcionou a montagem de uma biblioteca interessante e de importância significativa. Como dissemos, nela encontramos textos clássicos da história e da linguagem cinematográfica, livros e trabalhos acadêmicos sobre educação e meios de comunicação, sobre arte e educação e, como não poderia deixar de ser, sobre a utilização de recursos audiovisuais na escola. Ainda que essa coleção tenha praticamente deixado de ser atualizada desde 1997, ela ainda hoje se apresenta como um acervo interessante e indiscutivelmente útil. Atualmente, essa base de dados encontra-se à disposição dos professores no Centro de Referência em Educação Mário Covas.

3.2.7 – Publicações: características quantitativas e qualitativas do material impresso sobre cinema e educação produzido pela FDE (1988–1997)

Uma das características marcantes da FDE, que perpassa seus quase vinte e dois anos de existência, é a profusão de publicações sobre educação que foram editadas e distribuídas em seus vários projetos, programas e ações. Dos mais variados tipos, temas e formatos, muitos materiais foram, e continuam sendo, elaborados nas diferentes diretorias, gerências e setores da instituição. Uma vez que sempre foi produzida em quantidade considerável, pode-se afirmar que as publicações editadas pela FDE constituem-se como uma das principais marcas a partir das quais a entidade é conhecida e reconhecida na rede.

Em termos de impressos escolares, a FDE vem atuando de forma relevante em duas frentes diferentes e complementares: por um lado, ela atua na definição dos livros didáticos, paradidáticos e de literatura que são utilizados pelos milhões de estudantes do sistema público de São Paulo, e, por outro, produz e distribui publicações voltadas aos professores e às equipes técnicas educacionais da rede, que discutem, problematizam e subsidiam as várias dimensões da prática docente e da gestão escolar. Se levarmos em conta que, tal como mencionamos no Capítulo II, ela também produziu, em sua história, material impresso voltado à comunidade escolar, percebermos que a atuação da FDE, a despeito das várias trocas de governadores e secretários de educação, tem sido abrangente e relevante, no que diz respeito aos impressos sobre e para a escola que circulam entre professores, alunos e comunidade.

Como temos frisado, durante um período específico de sua trajetória, a Fundação viabilizou a formação de um acervo audiovisual circulante em seu centro de documentação. Ao mesmo tempo em que essa coleção foi se formando, um determinado grupo de pessoas que trabalhavam na FDE idealizou e produziu um rol de publicações que versavam sobre as diferentes dimensões e possibilidades de aplicação do audiovisual no ambiente escolar. Essa produção, que é marcada pela diversificação e pela originalidade, foi editada e distribuída entre 1990 e 1997, constituindo mais um importantíssimo legado do projeto Ceduc-vídeo.

Com efeito, o que precisa ficar claro é que o mesmo Ceduc-vídeo que responsável pela formação da parte mais importante da Videoteca Pedagógica da FDE também organizou e editou uma importante e diversificada produção textual sobre audiovisual e educação.

De forma breve, os impressos organizados pelo Ceduc-vídeo foram definidos pelos coordenadores do projeto da seguinte forma:

> O que caracteriza este Projeto [Ceduc-vídeo] é a preocupação com a seleção de títulos adequados ao uso didático e a produção de publicação informativa de apoio ao professor, complementando o próprio vídeo, não só pela natureza de seu conjunto de informações como pela relação que ela mantém com a atividade pedagógica docente. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1990, p. 11).

O que observamos no trecho acima é justamente a dupla dimensão – audiovisual e escrita – presente na medida em questão. A rigor, é preciso tornar nítido que esse projeto propôs a utilização de produtos audiovisuais por professores, partindo sempre de uma utilização "casada" entre vídeo e texto. Diferente de tantas outras iniciativas em que o audiovisual é o elemento principal e o texto acaba surgindo depois, de acordo com Bruzzo (informação pessoal) e Falcão (informação pessoal), o projeto Ceduc-vídeo propôs, desde o momento inicial, um trabalho com letras e imagens juntas; fato que fez desse projeto uma iniciativa singular.

Ao longo de seu desenvolvimento, o projeto Ceduc-vídeo não criou apenas um tipo de publicação para acompanhar a coleção audiovisual que ele estava ajudando a formar na FDE. Na realidade, foram idealizados e produzidos tipos diferentes de publicação, cada uma com formato e foco peculiar. Assim sendo, o primeiro elemento a destacar sobre os impressos organizados no contexto dessa iniciativa é que eles formam um grupo heterogêneo, que precisa ser analisado em partes para, depois, podermos refletir sobre a sua totalidade.

Grosso modo, o projeto Ceduc-vídeo produziu, direta e indiretamente, quatro tipos diferentes de publicações: a série *Apontamentos*, as coletâneas *Lições com Cinema*, os catálogos da Videoteca Pedagógica e a revista *Quadro a Quadro*. Como dissemos, cada um desses projetos editoriais apresenta peculiaridades e foi produzido em momentos distintos, por um lado, e com propósitos diferentes, por outro. Tal constatação obriga-nos a refletir

sobre o instante de surgimento, propósito, público alvo, leitor implícito, tiragem e distribuição de cada tipo de texto.

Passaremos, agora, a problematizar, qualificar e quantificar essa produção, que representa uma parcela de notável importância dentro do universo dos impressos educacionais elaborados pela FDE para os professores da rede.

3.2.7.1 - Série *Apontamentos*

O termo "apontar" é dotado de várias acepções. Ele traz consigo, ideias como aguçar, indicar a direção, mostrar e apresentar. O exercício de se refletir sobre o sentido dessa palavra contribui para que possamos compreender os conceitos e as finalidades subjacentes a uma série de publicações denominada *Apontamentos,* que foi criada na FDE pela equipe Ceduc-vídeo no final da década de 1980.

Em linhas gerais, a série *Apontamento*s pode ser definida como um conjunto de livretos[94] feitos com o objetivo de subsidiar professores de ensino fundamental e médio a usar obras audiovisuais não-didáticas na escola, em diferentes contextos, e também a compreender melhor a arte e a linguagem cinematográfica.

[94] Usaremos o termo livreto porque, de fato, os itens da série Apontamentos foram editados em formato menor do que os de um livro convencional, com as seguintes dimensões: 20 cm de altura por 15 cm de comprimento.

Figura 4 – Imagem da capa de um item da série *Apontamentos*

Cada Apontamento continha entre 20 e 40 páginas em média, nas quais estavam abordados aspectos acerca de um determinado título audiovisual que fazia parte da seção Ceduc-vídeo da Videoteca Pedagógica. Essa breve publicação trazia informações gerais sobre o filme, aspectos cinematográficos dignos de nota e também propostas de usos pedagógicos realizadas por meio da indicação de uma ou mais disciplinas do currículo escolar para as quais o uso do audiovisual poderia trazer contribuições, no processo de ensino e aprendizagem.

Essa série foi produzida com a cristalina intenção de trazer um tipo de informação que qualificasse a fruição cinematográfica dos docentes – tornando-os expectadores diferenciados –, fato capaz de estimular e trazer impactos positivos ao uso do cinema e do vídeo na sala de aula, fenômeno que se tornou possível no Brasil no decorrer da década de 1980, em decorrência da popularização do videocassete.

O objetivo inicial da série *Apontamentos* foi justamente mostrar, apresentar e aguçar a curiosidade dos professores em relação a determinadas obras cinematográficas, que, por motivos diversos haviam sido incorporadas à coleção audiovisual que estava se formando na FDE. Cada item da série recebia uma numeração e seu nome era o mesmo que o da obra

audiovisual a que se referia. A título de exemplo: o *Apontamento nº 01* versava sobre o filme *O nome da Rosa* e o de nº 467, que acreditamos ser o último da série, sobre o filme *Ed Wood*.

Um primeiro ponto que precisa ser destacado é que esse conjunto de pequenas publicações foi a primeira produção escrita realizada pela GDO no campo do audiovisual e educação.

As entrevistas realizadas apontaram que, ao mesmo tempo em que os filmes e vídeos começaram a ser pesquisados para o acervo, já se começou a pensar também na produção de algum tipo de material escrito que lhe desse suporte.

Como já dissemos, a solicitação inicial de se montar uma videoteca fez surgir entre os professores, a quem a tarefa foi entregue, o entendimento de que era necessário ir além do oferecimento de títulos que os docentes estavam procurando em videolocadoras comerciais; era imperativo editar textos sobre cinema e educação.

A série *Apontamentos* é, portanto, a cristalização desse primeiro impulso, o que faz dela uma publicação significativa dentro do conjunto de materiais impressos que estamos analisando. Além disso, a ação paralela de se montar um acervo e editar livros com essas especificidades, ou seja, estimular a teoria e a reflexão e instrumentalizar para a prática efetiva, é uma atitude fora do comum, que distingue essa iniciativa de outras similares, tal como temos sublinhado repetidamente.

Os *Apontamentos* começaram a ser concebidos já em 1988. Eles tiveram diferentes configurações internas e foram editados várias vezes pela FDE. Seus títulos foram publicados entre 1990 e 1996, aproximadamente, e foram disponibilizados ao professores primeiramente na sede da FDE e, depois, como parte integrante das Videotecas Volantes da entidade.

Pelos dados que conseguimos levantar, tornou-se claro o ponto de partida dessa publicação, mas não o momento em que ocorreu o término de sua produção ou mesmo o número exato de itens elaborados. De toda forma, em algum ponto entre 1996 e 1997, eles certamente pararam de ser produzidos, até porque o último ano citado foi o marco a partir do qual o projeto Ceduc-vídeo foi desarticulado.

Durante os anos destacados, foram produzidos pelo menos 467 *Apontamentos*[95]. Isso significa que, nesse período, o Ceduc-vídeo coordenou, editou e distribuiu um material impresso que abordava diferentes aspectos dessa mesma quantidade de obras audiovisuais de uma maneira original, inovadora e multidisciplinar.

Ao se levar em conta a totalidade da Videoteca Pedagógica da FDE, tendo em vista as suas três subdivisões internas, precisamos destacar que foram feitos *Apontamentos* apenas para aqueles títulos que pertenciam à seção "Projeto Ceduc-vídeo" (que, em 1996, passou a ser chamada de "Projeto Videoteca"). Assim sendo, essa publicação foi exclusivamente feita de forma integrada aos filmes e vídeos selecionados pelo grupo coordenado pelos professores Bruzzo e Falcão.

Na opinião da equipe Ceduc-vídeo

> A oportunidade do uso do vídeo em sala de aula não é posta em questão, de modo geral. Mesmo as vozes discordantes, que vêem no vídeo e na televisão um dos grandes deseducadores, têm-se mantido relativamente caladas para não parecerem antiquadas. O vídeo está na ordem do dia, é apenas questão de concordar quanto ao tipo de uso mais adequado. Para não se tornar apenas mais um modismo, só uma situação pode justificar seu emprego: quando, ante o exame de várias possibilidades de abordagem do mesmo assunto, com o uso de diversos meios, o vídeo parecer o mais pertinente para o tratamento do tema. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1990, p. 11).

Isto posto, devemos pontuar que a série *Apontamentos* nasceu precisamente da procura de um uso "mais adequado" do cinema e do vídeo na sala de aula, tal como podemos depreender da leitura acima. Essa constatação é de fundamental importância para esta pesquisa, já que os docentes encarregados da montagem de uma videoteca para uso pedagógico resolveram criar algo que fosse capaz de complementar e potencializar o uso de imagens de diversos tipos e procedências. Eles criaram letras para imagens, e isso significa dizer que acreditaram na importância de, por meio de textos destinados aos professores, apoiar o uso do cinema.

---

[95] Em termos patrimoniais, a série *Apontamentos* é bastante difícil de ser plenamente quantificada e qualificada. Isso se deve ao fato de ela não estar completa nem no Centro de Referência em Educação Mário Covas, que foi o estabelecimento que recebeu o acervo do Ceduc da FDE, nem nas bibliotecas das faculdades de educação da USP e UNICAMP, que contêm apenas alguns poucos números. Quando começamos esta pesquisa, a série estava sendo digitalizada para tornar-se disponível no sítio do CRE. Assim sendo, mesmo no CRE, não tivemos acesso a ela fisicamente, acessando apenas os arquivos digitalizados referentes a cada *Apontamento*.

Outro ponto presente no trecho acima é a preocupação que se fizesse uso apropriado dos filmes, afora questões de modismo ou usos intuitivos. Dizendo isso, a equipe Ceduc-vídeo alertava para a necessidade de se refletir, perante os outros tantos recursos tecnológicos e artísticos existentes, se era o uso do cinema que permitia que se atingissem os objetivos pedagógicos previstos pelos professores.

Observada como um todo, a série Apontamentos constituiu-se num grupo de publicações autônomas umas das outras. Cada livreto discorria especificamente sobre uma obra audiovisual, dialogando apenas com ela e com o universo cultural (outros livros e obras cinematográficas) com o qual ela estabelecia interfaces. O que dava unidade à diversidade de conteúdos, autores e abordagens que constavam em cada publicação era precisamente a forma: todos os livretos detinham as mesmas subdivisões internas.

Como dissemos, as seções internas da série *Apontamentos* sofreram alterações ao longo do projeto. Segundo Falcão (informação pessoal), existiram dois formatos diferentes de organização interna desta publicação. Entretanto, dada a constatação de que houve um formato que consolidou a publicação, sendo, inclusive, reeditado várias vezes, trataremos aqui apenas da configuração mais disseminada.

Em sua forma consolidada, cada *Apontamento* foi estruturado a partir de cinco partes diferentes: 1) ficha técnica do filme, 2) aspectos cinematográficos, 3) aproximação, 4) disciplinas indicadas e 5) afinidades.

Como o próprio nome sugere, o primeiro tópico das publicações desta coleção era composto por uma ficha detalhada que trazia informações técnicas do audiovisual em foco. Dentre os dados oferecidos, destacamos itens como duração, ano de produção, nome do diretor, distribuidora, país de origem, além da sinopse do filme e de sua indexação por palavras-chaves, a partir de um vocabulário controlado.

A seção *aspectos cinematográficos* era o local reservado para se tratar de questões relativas à linguagem cinematográfica e à narrativa fílmica. Comumente, um único elemento técnico era enfocado em cada publicação. O autor dessa parte – normalmente um especialista em comunicação – deveria escolher uma dimensão do audiovisual (ou o som, ou a montagem, ou a fotografia, ao alguma questão relativa à forma como a história foi narrada etc.) para discorrer, de maneira a contribuir para o “aguçamento do olhar” dos educadores,

vistos como um público leigo em relação às idiossincrasias do audiovisual. Na prática, em sua diversidade, esse item tinha a função de ir qualificando aos poucos o olhar e a percepção dos usuários, a partir de seus interesses pessoais e profissionais. Ao escolher um título por qualquer razão – tema, indicação, assuntos abordos, curiosidade etc. – o educador levava para casa, no *Apontamento* relativo, informações capazes de melhorar a fruição estética do audiovisual escolhido.

Cada livreto trazia, portanto, elementos capazes de nortear o professor na condução de reflexões sobre um ou dois dos artifícios da linguagem audiovisual operados pelo diretor da obra, para imprimir o sentido desejado. Além de potencializar o seu próprio entendimento em relação aos filmes, essas informações poderiam ser de grande valia quando da utilização do recurso audiovisual junto aos estudantes. De fato, a leitura atenta do item *aspectos cinematográficos* poderia aumentar o entendimento cinematográfico de professores e alunos.

Dando seguimento, a subdivisão em que o teor do filme era discutido na perspectiva de seu uso na escola foi chamada de *aproximação*. Nela, mais uma vez, um ou dois assuntos, entre os vários tratados, eram aprofundados, sem deixar de se enfatizar a existência de outros temas e enfoques possíveis de serem trabalhados a partir daquele mesmo filme.

Em boa parte das vezes, essa seção era escrita por educadores especialistas em um dos grandes assuntos abordados na obra audiovisual. Noutras vezes, eram especialistas em audiovisual e educação quem a redigia. De toda forma, diferentemente da seção *aspectos cinematográficos*, que abordava questões normalmente estranhas os professores da rede, o item *aproximação*, como o próprio nome sugere, buscava trazer aquele filme em específico para “perto” do professor e da escola, sob aspectos variados: numa perspectiva curricular, ou numa perspectiva comportamental, ou ainda, numa perspectiva artística.

No item *disciplinas indicadas* listavam-se os componentes curriculares nos quais o uso daquele determinado título seria pertinente, bem como a área do conhecimento que poderia ser enriquecida com o seu emprego. A existência desse item permitia que os docentes fizessem uma consulta rápida e direta, que associava o filme em que eles estavam interessados a uma disciplina ou área do conhecimento. São nesses pequenos detalhes, que imprimem praticidade e facilitam o uso cotidiano de ações implantadas, que percebemos a importância de se trazer professores para coordenar projetos para professores.

Por fim, na seção *afinidades*, eram oferecidas sugestões de textos, livros e obras audiovisuais que estabeleciam relações e/ou tratavam dos mesmos conteúdos presentes no filme para o qual o *Apontamento* havia sido feito. A existência desse item na estrutura da série *Apontamentos* mostra o interesse de seus proponentes em manter os usuários interessados ao tema e ao universo audiovisual, a partir da indicação de outras leituras e outros vídeos que poderiam lhe interessar. Essa área cumpria uma função de difusão cultural potencialmente capaz de ampliar o repertório cinematográfico dos educadores da rede.

É curioso notar que, conforme o projeto foi se desenvolvendo, essa seção passou a indicar textos da coleção *Lições com Cinema* – outra publicação criada pela equipe Ceduc-vídeo –, cuja leitura poderia ser útil. Esse fato atesta a articulação e complementaridade existente entre a série Apontamentos e a coleção Lições com Cinema, que discutiremos ainda neste capítulo.

Uma vez que explicamos a constituição interna do conjunto de livros que recebeu o nome de série *Apontamentos*, faz-se necessário dizer como acontecia a confecção de cada número.

Na maior parte das vezes, cada um dos *Apontamentos* foi escrito por dois profissionais diferentes: um responsável pela divisão *aspectos cinematográficos* (que trazia o ponto de vista de um especialista na linguagem audiovisual sobre o filme em questão) e outro comprometido com o item *aproximação* (em que encontrava-se expresso o olhar de um educador especialista em uma das disciplinas escolares para a qual a obra cinematográfica poderia ser empregada como recurso didático). Nos poucos casos em que observamos números escritos por uma única pessoa, quem o fez foi geralmente o especialista em cinema. Na outra ponta, existem livros da série que são assinados por três pessoas (uma da área de audiovisual e duas do ramo educacional).

> A série Apontamentos foi concebida como material complementar às fitas de vídeo, visando oferecer informações adicionais sobre o filme, tanto em seu aspecto artístico e cinematográfico, quanto no referente ao assunto predominante e de interesse da escola. Sua elaboração contou com a colaboração de especialistas em cinema, professores e jornalistas. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1990, p. 14).

O excerto acima permite que se perceba, em primeiro lugar, a ideia de complementaridade entre imagem e letras, que já mencionamos, e também o perfil profissional dos especialistas em linguagens audiovisuais que tiveram seus textos encomendados e publicados. Também é digno de destaque o fato de a dimensão artística dos filmes não ser esquecida tampouco negligenciada no escopo do projeto. Tal como ocorreu no trecho selecionado, em muitos outros momentos percebemos a preocupação, o cuidado e o incentivo para que se considerasse a dimensão sensível da arte cinematográfica no âmbito educacional.

Um bom exemplo que permite ter uma ideia mais palpável de como eram essas publicações é o *Apontamento nº 15*[96], produzido para dar subsídio ao filme *Macunaíma* (Macunaíma, Brasil, 1969, 108 min) de Joaquim Pedro de Andrade. Nele, o Prof. Dr. Fernão Ramos, doutor em cinema pala ECA/USP, foi quem escreveu o item "aspectos cinematográficos" e Cláudia Ortiz, bacharel e licenciada em Letras pela USP, assinou a seção "aproximação".

O *Apontamento nº 56*[97], outro modelo significativo, foi organizado para trazer mais elementos sobre o documentário *Getúlio Vargas* (Getúlio Vargas, Brasil, 1974, 76 min), de Ana Carolina Teixeira Soares. Para ser elaborado, contou com a colaboração da Prof.ª Dra. Marília Franco (ECA/USP), que escreveu a seção "aspectos cinematográficos", e das historiadoras Kátia Gerab e Maria Angélica Campos Resende (FFLCH/USP), que, juntas, elaboraram o texto do item "aproximação".

Do ponto de vista operacional, uma vez que um filme ou vídeo era adquirido em formato VHS, a equipe Ceduc-vídeo entrava em contato com profissionais e pesquisadores e encomendava os itens *aproximação* e *aspectos cinematográficos*, estipulando prazos e valores. Quando esses textos retornavam, eles eram revisados e editados, para depois serem publicados.

Com isso, fica evidente que a criação da série *Apontamentos* trouxe um vasto e importante grupo de colaborados externos para perto do projeto. Estas pessoas eram ligadas à universidade e à pesquisa em cinema, educação e áreas afins e também às áreas de

---

[96] Ver Anexo B.

[97] Ver Anexo C.

produção e crítica cinematográfica. Além de produzir textos de apoio aos docentes, esses colaboradores sugeriam títulos ao acervo. De acordo com Bruzzo (informação pessoal) e Falcão (informação pessoal) a colaboração desses profissionais foi fundamental para o estabelecimento e a continuidade do projeto.

É mister registrar que os *Apontamentos* não foram escritos somente por colaboradores externos; os coordenadores do Ceduc-vídeo também atuaram neles como autores. Antônio Rebouças Falcão e Cristina Bruzzo são autores de textos que entraram na confecção de dez e quatro livros, respectivamente. Com isso, fica claro que os responsáveis pela viabilização técnica do projeto não atuaram apenas como idealizadores e organizadores das ações, mas também como produtores de conhecimento.

Em suma, os *Apontamentos* eram publicações concisas, que, autônomas entre si, tinham por objetivo assinalar possibilidades de utilização do filme, levantando hipóteses de debate, trazendo informações sobre o diretor e a obra, propondo enfoques de abordagem, sem, contudo, instruir para o uso do audiovisual, tal como uma "receita".

O princípio de trabalho do grupo responsável pelo Ceduc-vídeo e seu respectivo acervo era o de que o filme deveria ser visto como uma fonte inesgotável de discussão e, assim sendo, caberia apenas "apontar" ao docente uma primeira entre tantas possibilidades de uso da obra disponibilizada. É justamente essa ideia que aparece no trecho abaixo:

> A autonomia do professor na escolha e emprego do filme em suas aulas é fundamental. Todas as indicações que aparecem neste catálogo, assim como na série **Apontamentos**, têm caráter de sugestão. Por este motivo evitou-se qualquer aproximação com roteiros de utilização. Os aspectos metodológicos são da alçada exclusiva dos professores. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1990, p. 12, grifo do autor).

Por meio das entrevistas realizadas, pudemos detectar que o objetivo era também fazer de docentes e discentes expectadores diferenciados, com a habilidade de ver imagens e refletir com propriedade sobre o que se viu. Nesse sentido, esperava-se que o trabalho organizado e sistemático com o vídeo na sala de aula pudesse criar uma cultura de análise fílmica dotada de elementos a partir dos quais se poderia ir muito além da ilustração ou mesmo da discussão pautada unicamente em conteúdos curriculares que porventura um filme abordasse. Em suma, a intenção era que o olhar de professores e alunos saísse da esfera do conteúdo e transbordasse até a forma. As considerações de *Apontamentos*, que, a

cada momento, versavam sobre uma determinada dimensão da linguagem audiovisual (som, fotografia, montagem, roteiro, efeitos especiais etc.) deveriam possibilitar que esse movimento de fato acontecesse.

É impossível refletirmos sobre a série *Apontamentos* sem que se leve em consideração a forma como ela era efetivamente disponibilizada. Precisamente neste ponto, devemos ressaltar uma questão culminante: era uma diretriz dos responsáveis pelo acervo que os filmes da seção "Projeto Ceduc-vídeo" só fossem disponibilizados junto com seus respectivos *Apontamentos*. Logo, o livreto não era tido como um complemento e sim como uma parte da proposta pedagógica do projeto, tão importante quanto o próprio audiovisual.

> [...] a equipe optou por preparar publicações específicas para cada título disponível, ou melhor, disponibilizá-los apenas se acompanhados de subsídio pedagógico e informativo impresso. Criou-se a **Série Apontamentos**. Nela, o professor teria não só informações básicas sobre a dimensão cinematográfica como aspectos determinantes da produção, direção, roteirização, montagem, fotografia, música e interpretação; e também sobre o tema predominante, seu tratamento e sugestões de aplicação em sala de aula – todos os textos produzidos por profissionais de cada área em particular especialmente contratados para este fim. Informações que, de outro modo, o professor não teria como obter, por não serem peculiares a seu campo de atividades. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 10, grifo do autor).

Obviamente, a ação de se produzir uma breve publicação e procurar assegurar que ela sempre fosse enviada junto com o filme não era garantia de que a totalidade dos professores que levassem os vídeos iria, de fato, ler os *Apontamentos*. Seria ingenuidade supor algo assim. No entanto, ao optar por uma disponibilização conjunta, criava-se uma situação propícia à leitura do *Apontamento*. Isso porque o primeiro passo quando se quer que algo seja usado é torná-lo disponível.

Um dos principais diferenciais desse conjunto de livros é justamente o fato de, longe de tentar dar conta do filme como um todo ou da plenitude dos assuntos curriculares nele presentes, abordar um ou dois aspectos técnicos e o mesmo número de assuntos ou temas. O resultado é uma reunião de textos que, escritos por profissionais diferentes, com olhares e formações distintas, discutiam uma mesma obra fílmica, resultando numa compilação que pretendia ser de fácil leitura, entendimento e aplicabilidade.

Para além dessa questão, existe ainda outro aspecto que nos parece favorável à fruição dos livretos: as dimensões da publicação eram convidativas na medida em que se

tratava de livros concisos, escritos com linguagem simples, por profissionais bem formados e, principalmente, com sugestões de utilização efetiva.

Segundo Falcão (informação pessoal), a ideia que levou à criação dos *Apontamentos* surgiu quando ele teve contato com uma publicação francesa sobre o filme *Blow Up*, de pequenas dimensões e com encadernação do tipo brochura. Ela trazia dados sobre o filme e também uma entrevista com o diretor da obra, fornecendo uma espécie de *making off* do filme em formato impresso. Foi daí que veio a ideia dos *Apontamentos*: ser um *making off* do filme, um tanto mais elaborado, para educadores e para a educação.

No que diz respeito aos aspectos quantitativos da série *Apontamentos*, faz-se imprescindível dizer que a documentação encontrada apresenta, infelizmente, muitas lacunas. Encontramos o registro de duas edições apenas, cada uma com tiragem de dez mil exemplares, que datam de 1990 e 1993. Acreditamos, contudo, que mais edições tenham sido feitas.

A série *Apontamentos* é uma fonte histórica de inegável importância e cuja riqueza possibilita que se façam muitos recortes temáticos. É possível fazer um estudo detalhado dos filmes sobre os quais os livretos foram feitos, do perfil dos professores e comunicadores que colaboraram com textos, da natureza das interpretações contidas nos mais de 450 títulos produzidos, dos componentes curriculares mais recomendados na seção "disciplinas indicadas", do vocabulário controlado usado na indexação dos títulos e até mesmo da proposta de se ter uma única publicação reunindo opiniões de dois ou três autores diferentes e com formações diferentes. Logo, ela própria pode ser alvo de muitas pesquisas acadêmicas.

Além disso, há que se levar em consideração o fato de que a série ganhou uma sobrevida, pois, desde 2007, encontra-se disponibilizada no sítio do CRE Mário Covas para *download*.

Vale destacar, entretanto, que, dos seus 467 títulos, 459 foram digitalizados. Ao que tudo indica, nove[98] deles se perderam quando da mudança do acervo de lugar, da primeira sede da FDE, no Bom Retiro, para o CRE Mário Covas. Mesmo assim, a maior parte da série

[98] No sítio do CRE Mário Covas não é possível encontrar os arquivos digitalizados referentes aos *Apontamentos* de número 447, 449, 451, 452, 453, 455, 456, 457 e 458. Sequer foi possível levantar sobre quais filmes eles se referiam, pois esses livros não estão na atual base de dados da biblioteca do CRE.

encontra-se acessível, fato que certamente se constitui num facilitador para que futuros estudos sejam feitos sobre ela.

Uma dimensão importante dessa publicação, impossível de ser alcançada pela análise pura do conjunto de impressos, foram as dificuldades encontradas pela equipe Ceduc-vídeo para editá-las. De acordo com Bruzzo (informação pessoal) e Falcão (informação pessoal), diferentemente do que se possa supor, muitos profissionais contatados para escreverem seções de *Apontamentos* simplesmente não se interessaram pelo projeto.

> [...] nós fomos atrás do que havia, do que havia a disposição para comprar e das pessoas que se dispuseram a escrever. Também não era algo que mobilizasse muita gente escrever textos sobre filmes para os professores da rede. [...] Grande parte das pessoas contatadas não se interessou. (BRUZZO, informação pessoal).

Em outros casos, os professores se comprometiam na elaboração e simplesmente não cumpriam o acertado. Segundo Falcão (informação pessoal), foi justamente por isso que alguns números da série foram publicados com apenas um autor. O ideal era ter sempre pelo menos dois autores diferentes com visões e formações diferentes. Entretanto, como as fitas VHS não eram disponibilizadas aos usuários do acervo sem que seu respectivo *Apontamento* fosse elaborado e editado, em alguns casos, o impresso foi publicado com um só autor.

O que precisa ficar claro quanto a esse ponto é que houve, por trás dos números da série *Apontamentos*, um trabalho grande e complexo, em que várias pessoas estavam envolvidas. Esses são dados importantes para entendermos a quantidade e a qualificação dos colaboradores que foram sendo agregados ao projeto com o decorrer do tempo. Não se deve incorrer no erro de se pensar que os professores Bruzzo e Falcão pudessem escolher para quem solicitar a elaboração dos textos, como se houvesse um imenso número de profissionais disponíveis; pelo contrário, nem todos acreditavam na ideia e, menos ainda, estavam dispostos a se debruçar sobre a proposta. Esse é um item que precisa ser levado em consideração em futuros estudos sobre a série *Apontamentos*.

> Qual é a proposta de um trabalho como esse feito na videoteca? Era colocar à disposição das pessoas um acervo de filmes para que eles escolhessem segundo os seus interesses, acompanhados de um material [Apontamentos] que foi produzido por várias pessoas diferentes. Cada um produziu como e com as escolhas que quis [...] Não há uma homogeneidade. (BRUZZO, informação pessoal).

É imperativo registrar, ainda, que, tal como o trecho acima evidencia, a série *Apontamentos* não é homogênea. Os colaboradores eram convidados e pautados pela equipe Ceduc-vídeo, mas tinham liberdade na autoria de suas produções. Da mesma forma, ao retornar, havia uma etapa de revisão e edição dos textos enviados, também a cargo do projeto Ceduc-vídeo.

Logo, devemos sublinhar que a diversidade de enfoques e tratamentos presentes nos vários textos que entraram na composição dos *Apontamentos* não é algo que deva ser visto como um acidente de percurso, ou mesmo algo que aconteceu por descuido. Para o bem ou para o mal, a pluralidade de pontos de vista foi uma proposta cujos riscos foram assumidos conscientemente. Apenas estudos futuros, que tragam um aprofundamento nessa série, poderão mostrar se essa opção trouxe consequências positivas ou negativas, no que diz respeito à qualidade dos impressos produzidos.

> Na tentativa de preservar a integridade do filme, foi produzida a Série denominada ***Apontamentos***, na qual cada publicação corresponde a uma obra fílmica. Os números desta Série são constituídos por dois textos, sendo um abordando o filme como produto cinematográfico e outro desenvolvendo uma interpretação do filme na ótica de uma das disciplinas do currículo escolar. Numa redução simplista, poderíamos dizer que a abordagem estética e o conteúdo são igualmente contemplados nos ***Apontamentos***, ambos vistos em sua indissociabilidade. São publicações voltadas aos professores e pretendem tanto completar os seus conhecimentos em relação ao tema predominante no filme, quanto oferecer dados relativos ao diretor da obra e sua inserção no Cinema mundial, bem como elementos da estética cinematográfica. Os textos mantêm sua autonomia dentro de cada exemplar da Série; acontece de os autores divergirem sobre o valor artístico do filme ou terem entendimentos díspares da obra. Muitos outros seriam possíveis, tratando-se de resultados de criações livres. (QUADRO A QUADRO, 1994, p. 20-21, grifo do autor).

Com efeito, a própria existência da série Apontamentos, bem como sua política de disponibilização, são fatores que permitem a conclusão de que a Videoteca Pedagógica da FDE, sobretudo no que dizia respeito ao acervo do projeto Ceduc-vídeo, almejava ser muito mais do que uma videolocadora pública. Na realidade, suas ações apontam para a formação de um núcleo de estudos, produção e difusão de conhecimentos e práticas sobre o audiovisual e a educação, dotado de um acervo abrangente e diferenciado.

No escopo desta pesquisa, preocupamo-nos em fazer um primeiro mapeamento acerca dos colaboradores dos *Apontamentos*. Interessou-nos saber que foram os indivíduos

que, entre 1988 e 1997, no estado de São Paulo, fizeram parte de uma proposta inovadora de audiovisual e educação realizada na FDE por um grupo de professores da rede.

Fizemos, então, um levantamento a partir do qual dividimos os colaboradores em três grupos distintos: cineastas/comunicadores, educadores e profissionais com formação nas duas áreas ou especialistas em audiovisual e educação. Nessa sistematização[99], apresentamos o nome do colaborador, uma descrição de sua formação, tal como ela foi apresentada na capa de cada um dos *Apontamentos* de que participou, e os filmes sobre os quais ele escreveu, que coincidem com os títulos dos Apontamentos.

Uma primeira análise desses dados permite que se destaque a massiva presença de profissionais formados nas mais importantes universidades paulistas (USP, UNICAMP, UNESP, PUC), entre as quais devemos destacar a USP.

Uma informação possível de ser depreendida dessa tabulação é que, para ser produzida, a série *Apontamentos* contou com a colaboração de 49 indivíduos, dentre os quais dez eram cineastas/comunicadores, 30 eram educadores especialistas em diferentes áreas do conhecimento e nove tinham formação em comunicação e educação ou eram especialistas em audiovisual e educação. A participação dos educadores foi, portanto, muito expressiva.

Em relação ao primeiro grupo, é importante dizer que ele era formado basicamente por cineastas e jornalistas. Dentre eles, devemos destacar a atuação de Ricardo Picchiarini e Antônio Carlos Gonçalves, que colaboraram na escrita de 101 e 37 números, respectivamente.

Sobre o grupo dos educadores, devemos destacar a participação de 13 colaboradores formados em História, oito com formação em Letras, três especialistas em Geografia e duas pessoas com formação em cada uma das seguintes áreas: Educação Artística, Educação e Ciências.

Por meio desses dados, percebemos que, com exceção dos dois educadores formados em Ciências, os demais estavam todos ligados à área de Ciências Humanas, Códigos e Linguagens e Educação, ou seja, eram da área de Humanidades. Para além dessa

[99] Ver Apêndice A.

questão, temos também que destacar a participação significativa de profissionais com formação em História e Letras.

No que diz respeito ao terceiro grupo, em que encontramos profissionais especialistas ou com formação em cinema e educação, é importante dizer que, nele, encontramos três importantes professores da Escola de Comunicação e Artes da USP: Jean-Claude Bernadet, Marília da Silva Franco e Maria Dora Genis Mourão. Além disso, devemos destacar também a importante participação de Luiz Nazário, que teve textos integrados a 95 *Apontamentos*.

Outra forma possível de se agrupar os colaboradores é a partir da relação que eles estabeleciam com o cinema. Isso porque existe uma parte deles que já era especialista na área ou acabou se tornando depois, enquanto outros manifestaram um interesse apenas momentâneo sobre o tema. Tal relação certamente traz impacto para os tipos de textos por eles produzidos, o que leva a desdobramentos importantes.

De toda forma, é possível concluir, a partir da organização dos dados, que a série *Apontamentos* contou com um número relativamente pequeno de colaboradores, sendo muitos deles educadores ligados às mais importantes universidades de São Paulo.

Em certo sentido, esse grupo formado por 49 pessoas representa boa parte dos profissionais de São Paulo que, nas décadas de 1980 e 1990, acreditavam que os recursos audiovisuais deveriam ser integrados à escola pública e que era correto despender esforço e energia num projeto interessado em apoiar os professores da rede nessa empreitada. Dentro desse reduzido número, 15 profissionais tinham formação em História e 10 em Letras. Somados, esses dois grupos representam praticamente metade do total de colaboradores.

É importante dizer, como conclusão, que, a partir dessa mesma sistematização, é possível chegar a outras conclusões e interpretações pertinentes. Como dissemos, ainda há muito que pensar e refletir sobre a série *Apontamentos* e esperamos que estudos futuros deem segmento aos esforços registrados nesta pesquisa.

3.2.7.2 - Lições com Cinema

O grupo de publicações intitulado *Lições com Cinema* foi produzido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação entre 1992 e 1996, e constitui-se em mais uma iniciativa da equipe Ceduc-vídeo que resultou na produção de impressos escolares. Sob o título mencionado, foram produzidos seis números avulsos e quatro coletâneas, que compilaram, ao todo, 43 textos. Em breves palavras, esses escritos versavam, cada um a seu modo, sobre os mais variados aspectos das relações entre o audiovisual e educação e tinham por público alvo os educadores do sistema público paulista.

Para podermos entender as dimensões e a importância desse conjunto, devemos qualificar os artigos que foram reunidos. Dentro deste enfoque, é importante ressaltar que, da totalidade apresentada, 26 eram textos inéditos e 17[100] já haviam sido editados anteriormente.

Tal como já foi dito, *Lições com Cinema* foi um projeto editorial que surgiu em consequência da realização dos cursos e seminários realizados pelo Ceduc-vídeo. Sua produção seguiu, portanto, uma tradição da FDE na época do PMDB, em que várias atividades formativas levavam à organização de publicações a elas relacionadas.

O trecho transcrito abaixo traz os objetivos da publicação em questão, sob a perspectiva de seus proponentes:

> Lições com Cinema dirige-se exclusivamente ao professor, trazendo à discussão assuntos e polêmicas que subsidiam a atualização dos docentes. Longe de concorrer com os textos dos Apontamentos, esta série procura complementá-los, fornecendo uma reflexão teórica sobre o tema proposto. Pretende-se com Lições com Cinema fornecer elementos para enriquecer a prática pedagógica pela possibilidade de aproveitamento diversificado de filmes de ficção, documentários, cinema de animação, programas de televisão e vídeos. (BRUZZO; FALCÃO, 1994, p. 05-06).

A leitura do fragmento é relevante na medida em que ele explicita a relação de complementação e diálogo que deveria ser estabelecida entre os *Apontamentos* e os textos de *Lições com Cinema,* na opinião de seus formuladores. Com efeito, a finalidade dos últimos

---

[100] Entre 17 textos integrados como anexos a números de Lições com Cinema, 13 eram artigos ou capítulos de livros diversos e quatro eram trechos retirados de números da própria série *Apontamentos*. Em suma, entre os 43 artigos publicados na série como um todo, 26 eram originais, 13 eram excertos de outras publicações e quatro eram trechos de livros da série *Apontamentos*.

seria, além de possibilitar a circulação espacial das reflexões obtidas com os seminários, ajudar os professores a compor um repertório mínimo – fílmico e teórico –, uma vez que os textos dialogavam com os filmes do acervo pedagógico.

Fica claro, então, o caráter articulador dessa publicação, que buscava alinhavar todas as ações do projeto Ceduc-vídeo empreendidas até então: os filmes e vídeos em VHS presentes no acervo da Videoteca Pedagógica, os *Apontamentos* e as atividades de formação.

À luz das entrevistas realizadas, podemos afirmar que a equipe coordenada pelos professores Antônio Rebouças Falcão e Cristina Bruzzo acreditava que proporcionar o acesso livre e gratuito a produções cinematográficas não era o suficiente; seria necessário que se apontassem caminhos e formas de utilização dos vídeos no cotidiano escolar – finalidade principal da série *Apontamentos* – e que se criassem veículos de instrução e reflexão capazes de dar contribuições efetivas para as praticas didáticas inovadoras possibilitadas pelo advento do vídeo – desígnio principal de Lições com Cinema.

Os seis números iniciais de *Lições com Cinema* foram lançados no decorrer de 1992, ano de surgimento dessa iniciativa. Cada um deles era uma publicação autônoma, dotada, inclusive, de identidade e público alvo próprios.

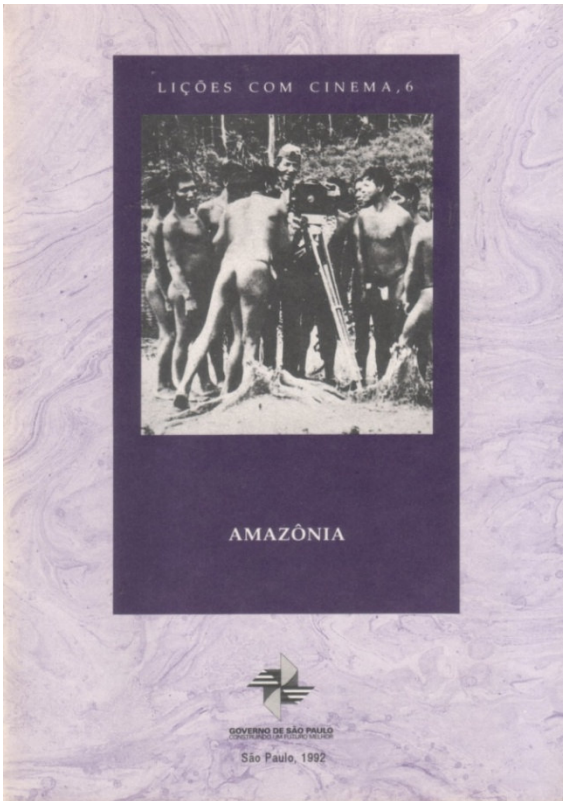


Figura 5 – Imagem da capa da publicação avulsa *Lições com Cinema, 6*

Em linhas gerais, cada item continha um único texto de um único autor e os anexos por ele indicados. A exceção à regra é justamente o primeiro número, que continha três artigos de três autores diferentes, além de dois anexos. A tabela abaixo sintetiza as principais informações dos seis primeiros livros em análise:

Tabela 3 – Relação de artigos e anexos existentes nos primeiros seis números da publicação *Lições com Cinema.*

Nome da publicação	Conteúdo
Lições com cinema, 1 "Cinema: uma introdução à produção cinematográfica"	Artigos • "A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais" Marília da Silva Franco (Professora de Cinema/USP) • "Breve histórico dos movimentos cinematográficos" José Geraldo Couto (Jornalista e Historiador/USP) • "A constante abstração na produção cinematográfica" Ricardo Picchiarini (Bacharel em Cinema/USP)

	Anexos • "Depoimentos" • "Sobre compositores e trilhas sonoras" Extraído de *Vídeo News*, Ano 10, n. 14, p. 53-54
Lições com cinema, 2 "O filme: um recurso didático no ensino da história?"	Artigo • "O filme: um recurso didático no ensino da história?" Antônio P. Rocha (Professor do Depto. de História/USP) Anexo • "Qual é a História?" Extraído de BERNARDET, Jean-Claude. *Piranha no mar de rosas*. São Paulo: Nobel, 1982. p. 57 - 68
Lições com cinema, 3 "A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica"	Artigo • "A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica" Elias Thomé Saliba (Professor do Depto. de História/USP) Anexos • "Televisão: uma carta aberta a um produtor de TV" • "O retorno do fato" • "Crônica da Revolução Francesa" • "A ideologia da impaciência histórica em Buñuel"
Lições com cinema, 4 "O filme como elemento de socialização na escola"	Artigo • "O filme como elemento de socialização na escola" Celso João Ferretti (Professor da Faculdade de Educação /PUC-SP) Anexo • "Ao mestre (às vezes) com carinho"
Lições com cinema, 5 "Cinema e televisão: histórias em imagens e som na moderna sociedade oral"	Artigo • "Cinema e televisão: histórias em imagens e som na moderna sociedade oral" Milton José de Almeida (Professor da Faculdade de Educação/UNICAMP) Anexos • "Depoimento" • "Cinema – técnica ou arte?" • "Permanência da voz" • "A importância da tradição oral"
Lições com cinema, 6 "Amazônia"	Artigo • "Amazônia" José W. Vesentini (Professor do Depto. de Geografia/USP) Anexo • "O homem e a floresta"

O primeiro número de *Lições com Cinema* teve um caráter marcadamente introdutório. Escrito por dois especialistas em cinema e um jornalista, seu objetivo era apresentar elementos do universo do cinema certamente desconhecidos de boa parte dos professores da rede. Assim, seu leitor implícito era todo e qualquer professor interessado em trabalhar com recursos audiovisuais em sala de aula.

Escrito por um historiador, o segundo número da série destinava-se claramente a professores de História que atuavam na educação básica.

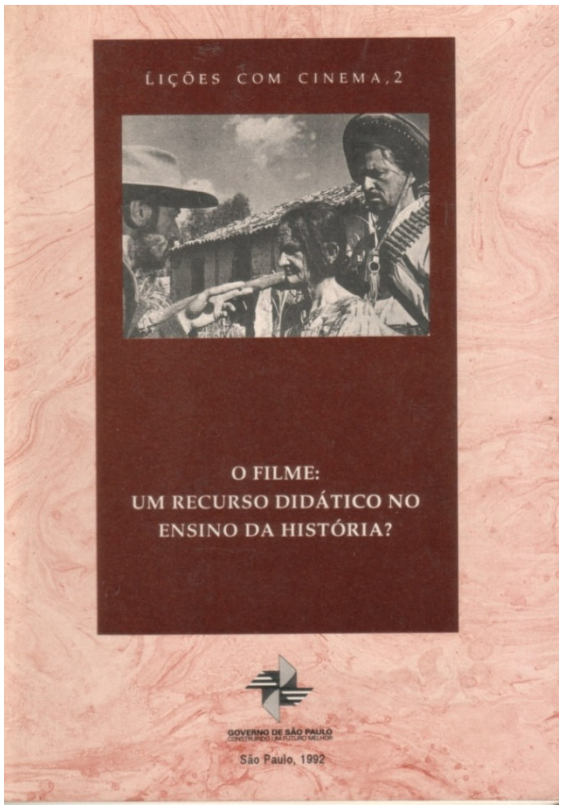


Figura 6 – Imagem da capa da publicação avulsa *Lições com Cinema,2*

O terceiro número, também escrito por um historiador, tinha como público alvo os professores das Ciências Sociais, na acepção mais abrangente do termo.

O autor do quarto número da série foi um pedagogo cujo texto destina-se claramente aos diretores e coordenadores pedagógicos da rede pública e também aos demais professores, desde que interessados numa dimensão do uso cinema que não à voltada aos conteúdos curriculares.

O quinto livro, assinado por um linguista, tem por leitor implícito os professores da área de Códigos e Linguagens. O sexto e último número, escrito por um geógrafo, procurava

dialogar com os professores que tratavam dos temas ligados ao meio ambiente, fossem eles geógrafos ou biólogos.

Realizamos essa primeira análise geral com a intenção de ratificarmos a pluralidade de leitores implícitos e profissionais envolvidos no primeiro grupo de textos que foram editados sob o título *Lições com Cinema*. Como ficou evidente, os livros não dependiam uns dos outros, ainda que possamos encontrar, em cada um, a indicação e o destaque para a existência dos que lhe eram afins.

Os documentos reunidos permitem-nos afirmar que, no decorrer de 1992, foram lançadas três edições de cada um dos seis números acima descritos. Como cada edição contou com uma tiragem de 1.500 exemplares, podemos afirmar que pelo menos nove mil cópias dos 21 textos reunidos (oito inéditos e 13 anexos), foram distribuídas longo desse que foi o primeiro ano da iniciativa.

No ano seguinte, 1993, houve uma importante mudança de concepção já que, no lugar de números separados, foi adotado num novo modelo de publicação: a coletânea.

Dentro da nova conjuntura, o primeiro volume foi formado justamente pela reunião dos artigos publicados no ano anterior. Assim, é preciso ressaltar que os anexos foram suprimidos, o que equivale dizer que a primeira coletânea *Lições com Cinema* foi formada apenas pelos oito textos que foram lançados em caráter inédito em 1992.

Com relação a essa nova configuração, faz-se necessária uma pausa reflexiva. Em primeiro lugar, é preciso pensar por que os membros da equipe pedagógica resolveram juntar aquilo que, num primeiro momento, foi pensado para ser separado. Em seguida, não podemos deixar de nos questionar em relação às razões que levaram à supressão dos anexos.

Pois bem, o abandono do primeiro formato escolhido para impressão do material (publicações avulsas) em favor uma organização conjunta foi uma opção justificada da seguinte forma pelo núcleo organizador do projeto:

> Reunir os textos em coletânea foi o caminho para que, num mesmo volume, o usuário tivesse contato relativamente fecundo com as ideias que vêm povoando e arejando os outros setores do conhecimento na Escola. É sabida e largamente comentada a dificuldade em se estabelecer ponte viável entre as disciplinas curriculares; sempre entrevista e quase nunca estabelecida. (BRUZZO; FALCÃO, 1993, p. 5).

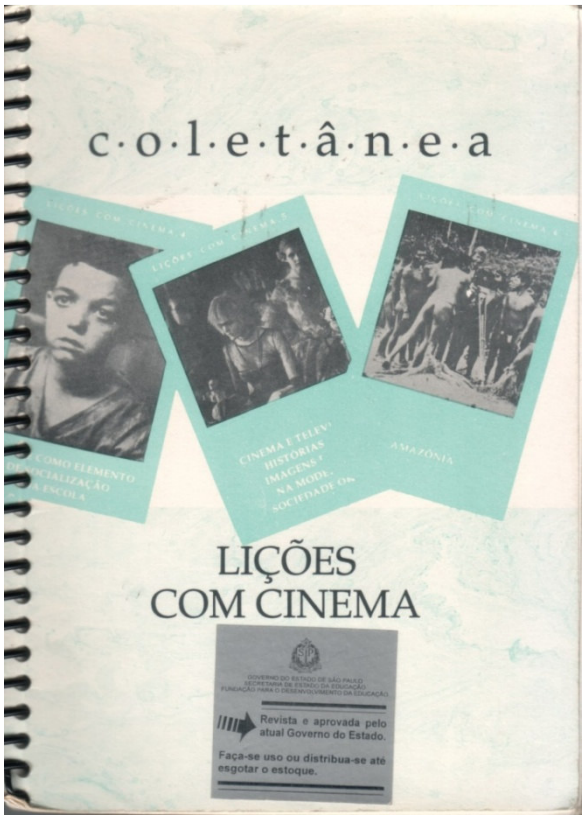


Figura 7 – Imagem da capa da coletânea *Lições com Cinema*

Assim sendo, a mudança operada deu-se em busca de um formato de publicação que propiciasse, senão a interdisciplinaridade, ao menos a multidisciplinaridade. A disponibilização em conjunto de um bloco de textos (cujos temas versavam sobre diferentes aspectos do uso didático do audiovisual) aumentava as chances de, por exemplo, um professor de português ler um texto que fora escrito para um docente de geografia e vice-versa. Tal fato poderia ocorrer justamente quando o primeiro procurasse um determinado texto destinado a sua disciplina e acabasse levando para casa um conjunto maior de reflexões, fator capaz de aumentar em muito a probabilidade uma leitura sobre outra área do conhecimento.

Na medida em que, com dissemos há pouco, cada texto que compunha os números avulsos havia sido feito com vistas em um determinado tipo de profissional, a interdisciplinaridade estaria nas mãos dos professores/usuários no momento em que decidissem fazer ou não a leitura dos demais trabalhos presentes em cada coletânea. No entanto, há que se analisar o quanto essa medida realmente rendeu frutos.

No que diz respeito à supressão dos anexos, podemos entender essa medida como uma ação que visou a tornar mais concisa e autoral aquela que foi a primeira coletânea de *Lições com Cinema*. Deixar apenas os artigos originais pode ser interpretado como uma iniciativa que torna evidente a contribuição que a autarquia, por meio de suas publicações, estava dando à reflexão sobre cinema e educação, justamente como produtora de conhecimento, e não somente como reprodutora ou divulgadora de excertos de outrem.

Dito isso, ressaltamos que, a partir da edição do primeiro volume em bloco, todos os seguintes passaram a ser publicados dessa mesma forma, fato que deu origem aos volumes 2, 3 e 4 da coletânea *Lições com Cinema*.

Observe, a seguir, uma tabela que sintetiza os textos e autores que foram publicados na primeira coletânea *Lições com Cinema*:

Tabela 4 – Artigos e autores publicados na coletânea *Lições com Cinema*.

Título	Artigos publicados
Coletânea Lições com Cinema	**1.** "A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais" Marília da Silva Franco (Professora da ECA/USP) **2.** "Breve histórico dos movimentos cinematográficos" José Geraldo Couto (Jornalista e Historiador/USP) **3.** "A constante abstração na produção cinematográfica" Ricardo Picchiarini (Bacharel em Cinema/USP) **4.** "O filme: um recurso didático no ensino da história" Antônio Penalves Rocha (Professor do Depto. de História/USP) **5.** "A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica" Elias Thomé Saliba (Professor do Depto. de História/USP) **6.** "O filme como elemento de socialização na escola" Celso João Ferretti (Coordenador de Pós-graduação em Educação da PUC/SP) **7.** "Cinema e televisão: histórias em imagens e som na moderna sociedade oral" Milton José de Almeida (Professor da Faculdade de Educação da /UNICAMP) **8.** "Amazônia" José William Vesentini (Professor do Depto. de Geografia/USP)

Como já dissemos, a primeira coletânea foi editada em 1993 e contou com uma organização em torno de oito textos produzidos, todos por autores diferentes, cada um tratando de um tema diferente. Pelo menos três edições – com três mil exemplares cada – foram produzidas nesse ano, perfazendo o total de nove mil cópias.

A segunda coletânea *Lições com Cinema* foi publicada em 1994. Formada a partir de cinco trabalhos distintos e inéditos, seus textos tinham por base temas variados, produzidos por diferentes autores. Em certo sentido, os dois primeiros volumes de Lições com Cinema são complementares, na medida em que dos oito autores do primeiro, quatro voltaram a escrever no segundo número da série, justamente sobre temas que guardavam alguma afinidade com os trabalhos da primeira coletânea.

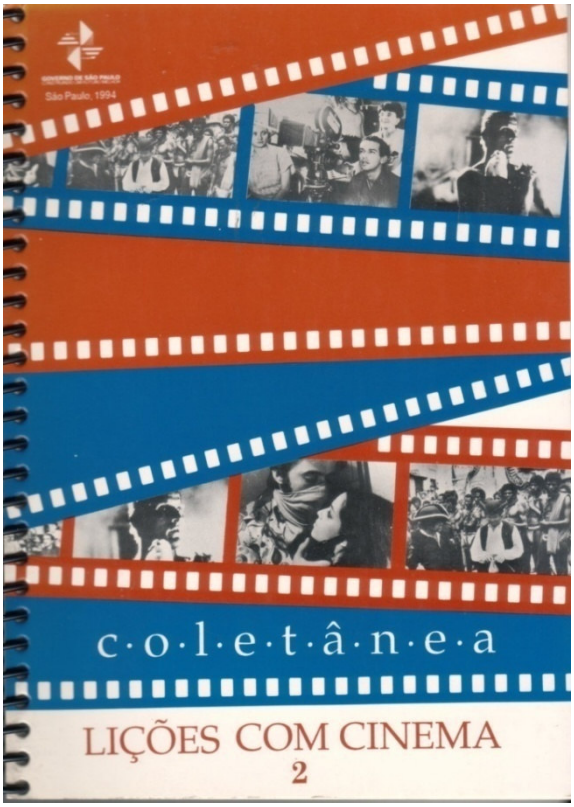


Figura 8 – Imagem da capa da coletânea *Lições com Cinema volume 2*

Entretanto, uma diferença importante é que, até onde sabemos, essa publicação não se relaciona diretamente com atividades de formação – cursos e seminários –, tal como a anterior. A partir das entrevistas e dos vestígios encontrados, fomos levados a inferir que sua configuração está mais ligada ao desejo de dar continuidade à constituição de um material de apoio aos professores que não dependesse dos cursos. Ademais, o próprio

contato constante com os colaboradores dos *Apontamentos*, que, em alguns casos, também eram os autores dos textos de *Lições com Cinema*, propiciava a continuidade da atividade.

Outro fator digno de destaque é a presença de um dos coordenadores do Ceduc-vídeo entre os autores. Cristina Bruzzo, que já havia participado da produção de alguns *Apontamentos*, escreveu um texto interessante e metafórico, que estabelece paralelo entre o desenvolvimento ferroviário e o cinematográfico.

> Partindo de uma analogia aparentemente estranha entre o cinema e o trem, o texto de caráter introdutório, produzido por Cristina Bruzzo, vem traçar **um breve panorama histórico dos primórdios do cinema** e seus vínculos, às vezes casuais, com o que for o símbolo do progresso e da aventura tecnológicos no século XIX. Ambos produtos da imaginação humana que, como trilhos paralelos, cortam a paisagem em desenvolvimento análogo e simultâneo. (BRUZZO; FALCÃO, 1994, p. 10, grifo nosso).

As fontes que encontramos nos permitem assegurar que foram publicadas pelo menos duas edições com tiragem de três mil cópias cada, totalizando seis mil exemplares. Segue uma tabela que apresenta os artigos e os autores do segundo volume dessa publicação:

Tabela 5 – Artigos e autores publicados na coletânea *Lições com Cinema volume 2*.

Título	Artigos publicados
Coletânea Lições com Cinema – volume 2	**1.** "O cinema de estúdio: as experiências norte-americana e brasileira" José G. Couto (Jornalista e licenciado em História pela USP) **2.** "A imagem e o tempo: flagrantes de filmes e trens" Cristina Bruzzo (Doutoranda em Educação pela UNICAMP e coordenadora do projeto Ceduc-vídeo da FDE) **3.** "História e cinema: a narrativa utópica no mundo contemporâneo" Elias Thomé Saliba (Professor do Depto. de História/USP) **4.** "Crises da República Brasileira no Cinema (1930–1964)" Antônio Penalves Rocha (Professor do Depto. de História/USP) **5.** "A linguagem da nova oralidade – imagens e sons" Milton José de Almeida (Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP)

Publicado em 1996, o terceiro volume de *Lições com Cinema*, diferencia-se dos outros números por trazer quatro textos de natureza bem diferente dos anteriores: dois deles são depoimentos de cineastas brasileiros – um de ficção e outro de documentário – e os outros dois são textos que foram escritos para introduzir os depoimentos dos entrevistados.

> A Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, pautada pelo desafio da busca constante da excelência e qualidade o Ensino e acreditando que Cultura e Educação caminham juntas, aborda, nesta Coletânea, a arte cinematográfica enquanto recurso a ser explorado na sala de aula, ressaltando sua importância lúdica e didático-pedagógica. No ano em que se comemora o primeiro século de existência do Cinema, esta edição mergulha na rara oportunidade deste momento para fornecer um registro valioso de informações e reflexões sobre sua trajetória, seus artistas, a dimensão que ela alcançou e as emoções que transmitiu, oferecendo uma contribuição para todos aqueles que, interessados na arte cinematográfica, o fazem com os olhos voltados para a Educação – estudiosos e professores. (BRUZZO; FALCÃO, 1996a, p.5).

Cristina Bruzzo escreveu a introdução ao depoimento do cineasta Jorge Bodanzky e Antônio Rebouças Falcão, por sua vez, a apresentação à entrevista de Walter Lima Jr. Entretanto, mais do que simples apresentações, esses textos são fruto de pesquisas rigorosas, que buscam trazer aos seus leitores informações importantes sobre o fazer cinematográfico e o início da história do cinema no Brasil e no mundo.

Ainda quanto ao tema, é curioso notar que percebemos, nesses escritos, reflexos positivos do percurso que seus autores realizaram desde 1988. Com efeito, a qualidade dos textos que Bruzzo e Falcão escreveram em 1996 mostra que, com o tempo, os coordenadores do Ceduc-vídeo foram se especializando em cinema. É isso que se encontra refletido no fato de eles dois serem os únicos autores dessa publicação.

A rigor, o terceiro volume de *Lições com Cinema* é integralmente dedicado ao Cinema Brasileiro. Nele, existem comentários sobre o cinema mundial e também referências a episódios contemporâneos da própria história do Brasil, mas o grande fio condutor é, de fato, o cinema produzido no Brasil e os desafios encontrados por dois de seus importantes realizadores, em seus “fazeres cinematográficos”.

Temos por certo que quatro edições com tiragem de mil exemplares cada foram produzidas deste item. É importante ressaltar que, nele, encontramos referências a cursos

denominados *Cinema em Vídeo*, realizados em 1993, que promoveram justamente o encontro entre esses dois cineastas e professores do sistema público de ensino.

Segue a relação de artigos e autores do volume três de *Lições com Cinema*

Tabela 6 – Artigos e autores publicados na coletânea *Lições com Cinema volume 3*.

Título	Artigos publicados
Coletânea Lições com Cinema – volume 3	**1.** Introdução ao depoimento de Jorge Bodamzky Cristina Bruzzo (Doutoranda em Educação pela UNICAMP e coordenadora do projeto Ceduc-vídeo da FDE) **2.** Depoimento de Jorge Bodamzky **3.** Introdução ao depoimento de Walter Lima Jr. Antônio Rebouças Falcão (Coordenador do projeto Ceduc-vídeo da FDE) **4.** Depoimento de Walter Lima Jr.

Lições com Cinema volume 4: animação também foi editado em 1996 e é o volume mais extenso da série. Organizado a partir de treze trabalhos (nove textos inéditos e quatro anexos), ele contou com oito colaboradores diferentes para ser feito.

Esse é um número bastante singular, primeiramente porque é o único no qual temos autores assinando mais de um texto e, em segundo lugar, porque se trata de uma produção temática, na medida em que todo o seu conteúdo trata sobre do chamado "cinema de animação".

Vale destacar também que essa publicação tem mais um diferencial: destina-se declaradamente aos professores do antigo primeiro grau, diferentemente dos outros volumes, escritos para docentes da educação básica com um todo.

> Estamos lançando mais um volume da Coletânea Lições com Cinema, uma publicação **especialmente destinada aos professores de 1º Grau**. Trata-se de uma reunião de textos básicos sobre o Cinema de Animação, em seus múltiplos aspectos: a história, a técnica e expressão, os tipos de produção e as personagens marcantes. [...] Temos certeza de que o presente volume servirá aos educadores como interessante recurso pedagógico em sala de aula, revelando aos estudantes,

> entre muitas coisas, o quanto o tema Cinema de Animação é belo, divertido e sempre fascinante. (BRUZZO; FALCÃO, 1996b, p.3, grifo nosso).

Como já mencionamos, essa publicação fez parte de um movimento maior de trabalho acerca do cinema de animação, a partir do qual aconteceram também seminários destinados a educadores e a produção de um vídeo sobre o mesmo tema. Ela destoa positivamente dos outros volumes também por conta de seu projeto gráfico. Toda em papel *couche*, trata-se de uma publicação impressa em cores e com muitas imagens de animações. Sem sombra de dúvida, *Lições com Cinema volume 4* é o item mais bonito da série e cujo conteúdo era uma raridade num contexto em que, segundo Falcão (informação pessoal), praticamente não existia nenhuma publicação similar sobre o tema.

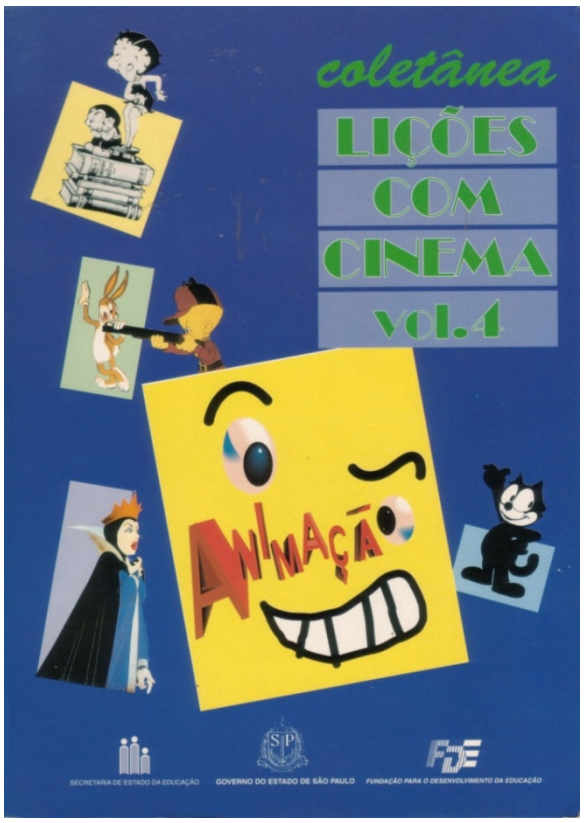


Figura 9 – Imagem da capa da coletânea *Lições com Cinema volume 4*

Com base nos documentos encontrados, podemos afirmar que foram produzidas pelo menos quatro edições, de mil cópias cada, do quarto volume de *Lições com Cinema*. Segue tabela que permite conhecer os artigos e os autores que fizeram parte desse número:

Tabela 7 – Artigos, anexos e autores publicados na coletânea *Lições com Cinema volume 4*.

Título	Artigos publicados
Coletânea Lições com Cinema – volume 4 Animação	**1.** "Das pinturas rupestres ao computador: uma mini-história do cinema de animação" Marcelo Tassara (Professor do Depto de Cinema, Rádio e Televisão ECA/USP) **2.** "A animação norte-americana" Luiz Nazário (Doutor em História pela USP e Professor de Cinema do Centro de Estudos Judaicos) **3.** "Anime: A animação no Japão" Marcos Smirkoff (Modelador e animador em computação gráfica e ex-repórter e editor-assistente do caderno "Ilustrada", da *Folha de São Paulo*) **4.** "Renda-se a japonês" Cristina Bruzzo (Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP e ex-coordenadora do Projeto Ceduc-vídeo da FDE) **5.** "História do cinema de animação brasileiro" Antônio Moreno (Cineasta e professor do Depto. de cinema e vídeo da Universidade Federal Fluminense –UFF) **6.** "Animação experimental e independente" Marcos Smirkoff (Modelador e animador em computação gráfica e ex-repórter e editor-assistente do caderno "Ilustrada", da *Folha de São Paulo*)

Título	Artigos publicados
Coletânea Lições com Cinema – volume 4 Animação (continuação)	**7.** "As linhas de Paul Driessen" Cristina Bruzzo (Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP e ex-coordenadora do Projeto Ceduc-vídeo da FDE) **8.** "Animação, técnica e expressão" Céu D'Elia (Diretor e animador de filmes comerciais desde 1979) **9.** "As histórias infantis de Disney" Cristina Bruzzo (Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP e ex-coordenadora do Projeto Ceduc-vídeo da FDE) **Anexos** **10.** "Alice no País das Maravilhas" Milton José de Almeida (Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP) **11.** "As Aventuras de Peter Pan" Milton José de Almeida (Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP) **12.** "Pinóquio" Cristina Bruzzo (Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP e ex-coordenadora do Projeto Ceduc-vídeo da FDE) **13.** "Uma Cilada para Roger Rabbit" Ricardo Picchiarini (Cineasta e Bacharel em Cinema/USP)

Se somarmos a quantidade de exemplares de *Lições com Cinema* que foram distribuídas durante o período em que o projeto Ceduc-vídeo encontrava-se ativo, chegamos à marca de 32 mil cópias. Dessas, 18 mil foram dos oito primeiros textos (que primeiramente foram publicados em seis números separados e depois em volume único). Reiteramos, contudo, que acreditamos que os documentos encontrados registram apenas uma parte da quantidade realmente publicada e distribuída.

Tal como *Apontamentos*, *Lições com Cinema* é uma publicação de grande relevância, sobretudo por conta dos temas abordados, do seu projeto editorial, da qualidade dos textos e da qualificação dos profissionais que escreveram os artigos.

A edição dos quatro volumes foi realizada com a colaboração de 15 profissionais diferentes, dentre os quais 10 já haviam escrito textos para a série *Apontamentos*. Essa constatação permite que se façam muitas inferências.

3.2.7.3 - Revista *Quadro a Quadro*

Em 1994, a equipe Ceduc-vídeo conseguiu meios institucionais para dar forma a mais uma iniciativa: a revista *Quadro a Quadro – educação e cinema*. Esse novo projeto editorial foi o quarto[101] tipo diferente de material impresso originado pela equipe coordenada pelos professores Bruzzo e Falcão na FDE.

Diferente de tudo que a precedeu em termos de publicação, *Quadro a Quadro* visava a constituir um canal de discussão diferenciado sobre cinema e educação. Segundo Falcão (informação pessoal), a ideia que motivou sua criação foi a de se editar uma revista pública de qualidade, a ser vendida em bancas de jornal, que pudesse chegar mensalmente aos professores da rede de todo o Estado a um baixo custo.

A ideia encontrou solo fértil dentro do Ceduc e partiu-se, então, para a confecção do protótipo a ser apresentado para a SEE para aprovação. Nessa fase, Bruzzo (informação pessoal) destacou a atuação de Maria Salles – que coordenava do Ceduc – tanto no apoio

[101] Como já explicitamos anteriormente, o projeto Ceduc-vídeo fez surgir (direta e indiretamente) quatro tipos diferentes de impressos: *Apontamentos*, *Lições com Cinema*, *Quadro a Quadro* e os catálogos da Videoteca FDE. Sobre o último item, convém sublinhar que cada catálogo abrangia todos os acervos da coleção, mas oferecia informações e um tratamento diferenciado para o acervo ligado diretamente ao Ceduc-vídeo.

durante o período de confecção e impressão quanto depois, na tentativa de aprovação desse projeto nas instâncias superiores da FDE e da SEE.

Figura 10 – Imagem da capa da coletânea *Lições com Cinema volume 4*

A leitura do editorial de *Quadro a Quadro* número 1 oferece dados interessantes acerca dos pressupostos que embasaram sua criação, oferecendo também informações sobre pensamentos e crenças da equipe Ceduc-vídeo em 1994 – seis anos após o início de sua ação na FDE:

> Como é sabido, o uso de recursos audiovisuais no ensino, notadamente os filmes, não é novidade. No Brasil, diversas experiências vêm ocorrendo desde o tempo do Instituto Nacional do Cinema Educativo – INCE na década de 40 (administração Gustavo Capanema). Durante bom tempo, investiu-se na produção e importação de filmes voltados especificamente para o ensino, ficando o emprego das obras de ficção restrito a esparsas iniciativas, sem que se criasse um embasamento teórico para a prática do professor que lidaria com este gênero de produto, e sem que houvesse uma reflexão sobre a importância da escola como lugar de acesso à produção cultural – particularmente a cinematográfica – e sobre os problemas decorrentes da utilização de obras artísticas no ensino. Aqui, é oportuno lembrar: são inúmeros os filmes que reúnem diversos meios expressivos como a dança, a pintura, a música etc. A discussão em torno do Cinema abre, naturalmente, atalhos para outras formas artísticas. As possibilidades de exploração, em sala de aula, de

> obras cinematográficas ficcionais, de animação ou não, com preocupação artística, são um campo aberto. Além disso, é relevante o fato de que, em sua formação, a maioria dos educadores não recebe apoio ou preparo para o uso de obras artísticas em suas aulas; nem ao menos isso acontece como parte de sua vivência escolar, a não ser em raríssimos casos, que por isso, são insignificantes para o conjunto das práticas escolares. Mesmo o grosso dos professores da disciplina específica (Educação Artística) não tem revelado desenvoltura e criatividade no "ensino" das artes. Além disso, o peso concedido à Educação Artística na grade curricular é pequeno, estando aqueles que a ministram meio esquecidos e desconsiderados. **Assim, dirigida a professores de 1º e 2º Graus, a estudantes de cursos de Licenciatura, a educadores e demais interessados, esta publicação tem por finalidade reunir variadas experiências, reflexões e debates em torno do par Arte e Educação, centrando-se particularmente no Cinema e em seu uso no espaço escolar**. (QUADRO A QUADRO, 1994, p. 1, grifo nosso).

Do ponto de vista estrutural, *Quadro a Quadro* foi organizada a partir de 14 seções, que receberam os seguintes nomes: "Editorial", "Correio", "Entrevista", "Tela", "Acervo", "Registro", "Circuito", "Estante", "Conversa sobre cinema", "Close", "Arquivo", "Cult-movie", "Enfoque" e "Pipoca". Convém sublinhar que seu projeto editorial é de uma revista de fato, com várias subdivisões internas, imagens, entrevistas etc.

Como de praxe, a seção "Editorial" trouxe a descrição do objetivo e do público alvo a quem se destinava a publicação. Sua leitura permite perceber que, em 1994, a questão tecnológica, tão presente nos escritos editados pelo Ceduc-vídeo no final da década de 1980 e início de 1990, não é sequer tratada. Por outro lado, temos a menção ao par "arte e educação" e a preocupação em inserir o uso do cinema de ficção na educação a partir de uma discussão de arte e educação e não de tecnologia e educação. Essa mudança no discurso é importante, sobretudo quando levamos em conta o percurso percorrido pelo Ceduc-vídeo. Dada sua importância, voltaremos a esse assunto oportunamente.

O item "Correio" foi criado para ser um espaço destinado à interação entre os usuários dos serviços disponibilizados pela Videoteca FDE e leitores em geral. Logo, na primeira revista, foi realizado o convite para que pessoas escrevessem para essa parte da publicação.

> Em nosso trabalho cotidiano na Videoteca FDE, percebemos a vontade e a necessidade imensas dos usuários – os professores da Rede Pública Estadual – em se manifestar, em expor suas ideias, em discutir suas práticas e dúvidas concernentes ao uso do Cinema em seu trabalho educacional. Decidimos, assim, abrir um espaço em Quadro a Quadro que atenda não só esses usuários, mas a todos os leitores que desejem enviar suas críticas e sugestões. Aguardamos sua correspondência. (QUADRO A QUADRO, 1994, p. 2).

O trecho acima transcrito é de grande importância, pois registra, de alguma forma, uma memória de utilização efetiva. Infelizmente, pouca coisa foi encontrada nesse sentido, ainda que esse tipo de dado tenha sido constantemente procurado durante toda a pesquisa. Em certo sentido, *Quadro a Quadro* se apresenta inteiramente como um projeto que nasceu da demanda dos professores por interação e troca de experiências. Visto por esse ângulo, "correio" seria um dos espaços de troca entre outros que veremos a seguir. Entretanto, há que se relativizar o que se encontra registrado nesse impresso como um todo, uma vez que ele foi feito como um espaço controlado e oficial de informações.

A seção "entrevista", como o nome aponta, deveria registrar experiências de uso efetivo por meio de entrevistas com professores usuários do acervo audiovisual da Fundação. No primeiro número, observamos o registro dos métodos e experiências de um professor de história – José Roberto Miller – que utilizava o audiovisual constantemente em suas aulas. Por meio de perguntas feitas pela equipe de *Quadro a Quadro*, os leitores desse artigo poderiam refletir sobre a forma de trabalho e as opiniões e de um professor que tinha experiências práticas a dividir.

Dando continuidade, recebeu o nome de "Tela" a seção da revista pensada para trazer uma abordagem crítica de uma produção cinematográfica recente. O nome da seção faz menção à tela de cinema, e sua existência numa publicação dessa natureza mostra o desejo de conferir à *Quadro a Quadro* um caráter dinâmico que ficasse preso ao mercado de fitas VHS. No número 1 de *Quadro a Quadro*, essa seção recebeu um artigo de autoria de Bruzzo e Falcão sobre um romance épico que havia sido lançado nos cinemas no início de 1994.

O item "Acervo" destacou e contextualizou dois filmes que faziam parte da Videoteca Pedagógica da FDE. Percebe-se, nessa seção, a intenção de colocar em evidência obras importantes que faziam parte do conjunto fílmico que se formava, que eram desconhecidas dos professores e do grande público. Vale destacar aqui o artigo redigido pelo Prof. Dr. Jean-Claude Bernardet sobre o filme "O Bandido da Luz Vermelha", de Rogério Sganzerla. Intitulado "Um caos elaborado", trata-se de um texto de fundamental importância especialmente elaborado para a revista.

No item "Registro", de *Quadro a Quadro* número um, outra forma de fazer uso do filme na escola foi descrita. A partir do relato de experiência de uma professora de literatura

– Miriam Lisboa Lorenzetti –, o cineclubismo foi apresentado como uma maneira diferente de se inserir a prática de assistir e debater obras audiovisuais no ambiente escolar. O nome da seção e o tipo de informação que ela trouxe permitem inferir que ela foi constituída como mais um espaço de relato de práticas efetivas de uso do audiovisual na educação. Essa é uma informação importante, já que o propósito final de toda a revista perece ter sido justamente isso: registrar e circular relatos de uso e experiências entre os educadores da rede.

A sessão "Circuito" trouxe um detalhamento dos serviços e também dos princípios norteadores da videoteca organizada pelo projeto Ceduc-vídeo na FDE. Trata-se de um breve artigo feito para cumprir o papel de "divulgação institucional" a que também se prestou a publicação em análise. Além desses dados, foi oferecida também uma nota acerca de uma exposição cinematográfica sobre o cineasta Glauber Rocha que estava em cartaz no Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro. A partir dessa informação, acreditamos que essa seção foi criada para notificar mostras, palestras, exposições e eventos sobre cinema.

O item "Estante" foi destinado à indicação de bibliografia especializada em cinema àqueles interessados em aprofundar seus conhecimentos. É importante dizer que nela encontramos imagens e indicações de vários livros sobre diversos aspectos e dimensões do audiovisual.

Curiosamente, a sessão "Conversando sobre cinema" foi construída para ser um espaço em que cineastas e especialistas em cinema se dirigiriam aos educadores em geral. Por isso, no primeiro e único número, o cineasta Walter Lima Jr. falou de filmes e diretores brasileiros. Com essa seção, assegurava-se a manutenção de uma via de comunicação entre especialistas – em educação e/ou comunicação – e os docentes da educação básica, que havia sido "aberta" com os seminários e cursos organizados pelo Ceduc-vídeo.

A parte que foi chamada "Close" foi visivelmente criada para trazer informações detalhadas sobre personalidades do mundo do cinema. O popular ator Harrison Ford foi o tema dessa coluna na publicação de número um.

Pelo que pudemos perceber, a subdivisão "Arquivo" foi proposta para cumprir o importante papel de ser um espaço de discussão mais específico sobre linguagem cinematográfica, a partir de explanações acerca dos gêneros, subgêneros e movimentos

cinematográficos. Em *Quadro a Quadro* número um, as características do *film noir,* estilo cinematográfico desconhecido por muitos*,* foram apresentadas ao público leitor.

Com efeito, "Cult-movie" foi um item bem particular da revista, já que se destinava à cinefilia, ou melhor, à descrição do prazer da fruição cinematográfica. Nele, uma pessoa era convidada a falar de seu filme preferido e explicar os motivos pessoais e cinematográficos da escolha. O número um de *Quadro a Quadro* apresentou o "cult-movie" do músico Caetano Veloso –*A estrada da vida* (La Strada, Itália, 1954, 100 min.), de Frederico Fellini – e também o efeito da obra nele. O que se observou nessa parte é a existência de uma seção dedicada à dimensão sensitiva, sensorial e expressiva da arte cinematográfica.

Dados acerca da política de exibição e do mercado cinematográfico e videográfico do Brasil e do mundo tiveram espaço na subdivisão "Enfoque", que, no número um, tratou principalmente das questões que envolvem a realização, distribuição e exibição de produções nacionais de curta-metragem. A importância desse tipo de produção foi evidenciada para um público que possivelmente não tinha a dimensão de sua relevância, tampouco das leis da exibição obrigatória ou mesmo de incentivo à produção. Do modo com que foi escrita, essa matéria foi praticamente um convite ao uso e à necessidade de se conhecer a produção nacional recente de curta-metragem.

Por fim, notas com curiosidades e bastidores do mundo do cinema do Brasil e do mundo foram o assunto da última seção da revista, que recebeu o nome de "Pipoca".

Como dissemos, em 1994 foi publicado o primeiro e único número de *Quadro a Quadro.* A análise de sua estrutura interna mostrou que, de fato, o que se pretendia organizar com ela era um espaço de difusão de experiências didático-pedagógicas envolvendo o audiovisual e a escola, e também do cinema num aspecto mais amplo.

Devemos admitir que, em certa medida, uma determinada memória da utilização efetiva da videoteca encontra-se registrada em *Quadro a Quadro*, ainda que nas entrelinhas. Com uma estrutura editorial original e dotada de coerência interna, sua análise permite que se tenha certa visão do projeto Ceduc-vídeo como um todo, num momento particularmente importante dessa iniciativa. Neste ponto, vale dizer que, em face da pesquisa realizada, sentimo-nos provocados a inferir que o projeto, que começou em 1988, teve o seu auge em 1994, justamente com *Quadro a Quadro*. Até porque entendemos que só se pode pensar

num dispositivo como essa revista depois que o projeto percorreu um bom caminho de estruturação e está não só consolidado dentro da instituição que o abriga.

A qualidade gráfica da publicação precisa ser evidenciada: a revista foi editada com muitas cores e imagens,como mostra a Figura 10, e toda em papel *couche*. A diagramação e o tratamento visual remetiam a uma leitura leve e de entretenimento sobre o cinema, sendo que, na verdade, tratava-se de um material de alto poder instrutivo e discussões que não eram nem triviais nem superficiais. Nesse sentido, a forma de *Quadro a Quadro* age em seu conteúdo positivamente, pois seu visual e sessões dão a impressão de uma leitura despreocupada, no sentido positivo e atrativo do termo.

Entretanto, a despeito de seus objetivos, de sua qualidade gráfica e textual, da notoriedade de algumas pessoas que escreveram para ela e de sua aprovação dentro do Ceduc e da FDE, *Quadro a Quadro* não foi aceita pela SEE, e, por isso, não foi mais editada.

O exemplar a que tivemos acesso no CRE Mário Covas traz o registro de uma tiragem de cinco mil exemplares. A catalogação realizada nesse mesmo local registra que teriam sido feitas quatro edições do primeiro e único número da revista. Caso isso realmente tenha ocorrido, e caso o tamanho da tiragem tenha se mantido, chegaríamos à marca de 20 mil cópias dessa publicação, número pouco representativo para uma rede com mais de 200 mil professores.

> Ela [revista Quadro a Quadro] não aconteceu. Ela é o número zero. A SEE não se interessou pela realização desse trabalho. Foi uma possibilidade que não resultou. Foi só um protótipo “pra” SEE e ela decidiu que não valia a pena investir nisso e isso não foi “pra” frente. Nós abrimos várias frentes. A ideia era tentar explorar outras possibilidades, tornar acessível. Não só colocar à disposição a fita, mas tudo aquilo que ajuda a compor uma cultura “pra” se pensar o audiovisual na perspectiva da educação. Fizemos muitas tentativas, algumas foram aceitas e outras não. (BRUZZO, informação pessoal).

É bem verdade que a revista número um pode ser vista como uma grande propaganda institucional. Entretanto, seria um erro dizer que ela é apenas isso. Existe em suas páginas, no cuidado com o nome dado às seções e na seleção de cada artigo, o desejo de se oferecer algo realmente bom e útil a educadores formados e em formação. E foi justamente aí que surgiu o problema. Para algumas pessoas que estavam à frente da SEE no momento, o projeto foi visto como algo muito ambicioso e caro demais para o público a que

se destinava. De acordo com Bruzzo (informação pessoal) e Falcão (informação pessoal), *Quadro a Quadro* recebeu uma negativa pelo excesso (pela qualidade gráfica, pelo tipo de papel etc.) e não pela falta. Não houve interesse em se fazer algo com essas características naquele momento, mesmo que a SEE tivesse, na FDE, profissionais capazes de realizar um projeto dessa envergadura: uma revista mensal sobre educação e cinema. A SEE tomou conhecimento, ouviu defesas de pessoas importantes, mas decidiu não apostar na revista, mesmo tendo por trás dela uma equipe que já havia realizado vários outros projetos editoriais.

3.2.7.4 - Catálogos da Videoteca Pedagógica

Em políticas públicas como a que estamos analisando, os catálogos cumprem um papel fundamental. Eles têm a importante função de divulgar o que se está disponibilizando, e parte do sucesso de uma iniciativa que busca implantar uma inovação pedagógica que quer se transformar em mudança efetiva é se fazer conhecida. O fato torna-se ainda mais estratégico quando se pensa em uma rede de ensino nas dimensões da rede do estado de São Paulo.

Durante os praticamente dez anos em que houve ações na área de cinema e educação na FDE, foram organizados seis catálogos. Esses livros, documentos importantíssimos para o escopo desta pesquisa, contam a história quantitativa e qualitativa do acervo de cinema em vídeo que foi montado. Na medida em que eles serão problematizados quando falarmos da evolução quantitativa do conjunto fílmico, por ora vamos pensar em suas características gerais e na quantidade de volumes publicados.

Contribuiu decisivamente para que o projeto tenha sido sistematizado a contento o fato de os catálogos terem sido realizados quase integralmente dentro do centro de documentação da autarquia. Grosso modo, apenas a execução de filmes didáticos é que não estava diretamente ligada ao Ceduc.

O que queremos deixar claro, neste ponto, é que a equipe de professores responsáveis pela videoteca trabalhou em contato com os bibliotecários da FDE, e isso fez com que a organização dos catálogos tenha sido feita por profissionais especialistas. A

consequência natural disso foi a funcionalidade dos livros de referências do conjunto de fitas VHS oferecidas à circulação.

O primeiro catálogo foi editado em 1990. Nele, encontramos informações sobre os 130 primeiros filmes que compunham o acervo. A primeira edição contou com uma tiragem de dois mil exemplares e sua leitura traz uma adequada explicação do projeto como um todo.

O segundo livro de referência foi disponibilizado em 1992 e nele constavam informações e índices variados organizados para facilitar o acesso às 408 obras cinematográficas pertencentes ao acervo. Ressaltamos que, nessa publicação, encontramos a indicação de leitura dos cadernos avulsos de *Lições com Cinema*. As edições que foram produzidas contavam com 500 exemplares cada.

Em 1993, foi distribuído um catálogo de natureza distinta dos demais, que foi chamado de Minicatálogo da Videoteca Volante FDE. Tal como já mencionamos, ele foi feito para acompanhar e orientar o uso da Videoteca Volante da instituição.

Dado o contexto que o gerou, é preciso pontuar que o minicatálogo é uma produção diferenciada justamente porque ela foi feita para apresentar o projeto e explicar como cada item do kit Videoteca Volante deveria ser usado. No que diz respeito à quantidade, foram feitas ao menos 12 mil cópias desse que foi o terceiro livro de referência produzido. Foram editadas três edições, com quatro mil exemplares de tiragem cada.

Diferentemente dos outros catálogos, que eram sistematizados de tempos em tempos e cuja leitura permite que se compreenda a evolução quantitativa e qualitativa da videoteca, esse livro de referência tem um forte caráter informativo e de divulgação das iniciativas do projeto.

É mister pontuar que o minicatálogo fornecia dados do mesmo número de audiovisuais que seu correspondente anterior. Isso significa que ele não foi um catálogo produzido pela necessidade de atualizar as informações da coleção. Seu diferencial consistia em sistematizar a mesma quantidade de filmes, porém dentro do um novo conjunto de iniciativas, cujo objetivo era aumentar significativamente a abrangência do projeto.

As 452 obras audiovisuais que integravam a coleção de filmes em 1994 foram organizadas para consulta no terceiro catálogo, que compreende os anos de 1993 e 1994.

Essa publicação indica a leitura e traz, em suas últimas páginas, a relação dos textos que compunham o primeiro e segundo volume das coletâneas *Lições com Cinema*. Além disso, percebemos, nesse livro, um maior detalhamento e refinamento das explicações quanto à pesquisa de obras por meio do título e diretor dos filmes. Podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que ao menos cinco mil cópias desse catálogo foram distribuídas.

No ano de 1996, em vez de se colocar em circulação um livro que sistematizasse todos os filmes do acervo, tal como vinha se fazendo desde 1990, o que observamos foi o lançamento de um suplemento ao catálogo anterior. Nele, constavam dados dos 389 novos títulos que passaram a fazer parte da videoteca.

Partindo desse dado, ressaltamos que, entre 1994 e 1996, a quantidade de filmes da Videoteca Pedagógica saltou de 452 para 841. Desse, que foi o quinto catálogo produzido, até então, ao menos três edições de quatro mil cópias cada foram colocadas em circulação, o que totaliza 12 mil livros.

Vale ressaltar que essa publicação conta com um projeto gráfico e uma organização interna bastante diferentes dos três catálogos anteriores. A identidade visual que vinha se mantendo nos primeiros três livros, e até mesmo no minicatálogo, sofreu grande intervenção nesse quarto produto.

Por fim, foi em 1997 que tivemos a publicação do último catálogo da Videoteca Pedagógica da FDE. Ele difere dos demais justamente por não ter como resultado final um livro e sim informações eletrônicas em dois disquetes de computador. A partir da instalação do programa contido neles, era – e ainda é – possível acessar as informações que foram julgadas relevantes sobre os 993 filmes amealhados até àquela data. As opções que foram tomadas ao fazer o sexto e último catálogo do acervo, que foi chamado de “Videoteca FDE – Guia da versão eletrônica”, foram justificadas da seguinte forma:

> O lançamento, em disquete, do Catálogo da Videoteca FDE – ponte entre o vídeo e a sala de aula – marca, portanto, mais uma etapa no aprimoramento e modernização desse serviço tão conhecido e utilizado pelas escolas de São Paulo, hoje referência para outros Estados, Municípios e Instituições privadas interessadas na montagem de suas próprias Videotecas. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 5).

Nesse trecho, temos claro tanto a opção pela busca de um suporte mais moderno (que, além disso, tornava a busca mais fácil e fazia a informação chegar a seus destinos por custo um menor), quanto à referência ao uso do serviço implantado pela autarquia e suas repercussões institucionais. Vale lembrar que essa é uma informação que não pode ser lida sem que se lembre de que o excerto acima trata de uma visão "de dentro para fora".

Sobre essa publicação, devemos dizer também que ela traz um breve histórico das ações que se iniciaram em 1988 e, assim sendo, sua leitura permite que se tenha ao menos uma ideia panorâmica de tudo que a FDE realizou com o intuito de aproximar audiovisual e educação. No mínimo seis mil guias da versão eletrônica foram distribuídas, nas três edições (com tiragem de duas mil cópias) que seguramente foram produzidas.

Não devemos perder a oportunidade de dizer que foi justamente a edição desse último catálogo o marco escolhido para determinar o final do projeto que estamos estudando. É largamente sabido que os marcos históricos são sempre discutíveis e feitos com base em escolhas. A que realizamos tem por base o fato de que, depois dessa publicação, em 1997, nenhum outro *Apontamento*, catálogo, *Lições com Cinema*, ou número da revista *Quadro a Quadro* foi publicado. Da mesma forma, o crescimento do acervo não foi mais uma ação organizada e sistemática, na medida em que apenas poucos títulos isolados foram incorporados a ele.

De forma breve, esses são os argumentos mais relevantes em prol da escolha de 1997 como data em que se deu o término do projeto de cinema e educação da FDE.

Ainda sobre a questão quantitativa, é válido que se reflita sobre a informação que segue:

> A edição príncipe do **Catálogo** impresso desta videoteca surgiu em 1990 e reunia 130 títulos do acervo. Desde então, foram publicadas mais cinco edições com tiragens que variam de 2.000 a 5.000 exemplares, largamente distribuídos entre os usuários regularmente cadastrados, além das instituições que os receberam por doação.[...] Os acervos assumiram tal dimensão que proceder a impressões periódicas com a atualização constante significa custos cada vez mais altos de edição e muitas dificuldades para armazenamento e distribuição automática das edições anteriores. Além do desperdício que a obsolescência automática das edições anteriores implica. Como as Unidades Escolares, Oficinas Pedagógicas e Centros de Formação do Magistério estão gradativamente sendo equipadas com computadores pessoais (PCs), a solução mais racional foi encontrada através do disquete, porque mais prático e barato, que circulará a partir de 1997. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 14, grifo do autor).

Com efeito, os números apresentados acima não coincidem com as informações colidas em cada um dos catálogos que foram apresentados anteriormente. Contudo, ela deve ser levada em conta, posto que se trata de uma informação de “fonte oficial”. O trecho acima também dá pistas de como esses livros eram distribuídos e aponta que a intenção era que os demais catálogos que viessem a ser elaborados também fossem lançados em bases eletrônicas.

3.2.8 - Um projeto que formou uma videoteca ou uma videoteca que sustentou um projeto?

A importância do projeto Ceduc-vídeo foi capital para a formação da Videoteca Pedagógica da FDE. Tal como a análise dos catálogos da coleção que fizemos mais adiante mostrará, os títulos audiovisuais adquiridos por meio dessa iniciativa sempre tiveram um tratamento privilegiado dentro do acervo como um todo, além de representarem quantitativamente sempre a maior parte de toda o conjunto.

Partindo dos dados levantados ao longo da presente pesquisa, é possível afirma que a Videoteca Pedagógica da FDE nasceu em 1988 por causa do projeto Ceduc-vídeo. O projeto foi o eixo a partir do qual a videoteca foi organizada e também foi a inteligência e o dinamismo que a fez crescer, tornar-se conhecida e bastante utilizada ao longo de praticamente uma década.

A existência da Videoteca Pedagógica da FDE esteve atrelada o tempo todo ao projeto Ceduc-vídeo. Enquanto o projeto ou a memória dele persistiu entre os professores da rede, a videoteca, os vídeos e as publicações continuaram sendo utilizados. Depois da desarticulação da ação, a medida que o projeto foi sendo esquecido, também a videoteca foi deixando de ser utilizada pelos professores e também pela própria instituição, já que o acervo pouco cresceu depois de 1997.

A rigor, a Videoteca Pedagógica nasceu, cresceu e morreu junto com o projeto Ceduc-vídeo. Até por isso, é comum que se pense que o projeto Ceduc-vídeo é a Videoteca Pedagógica e vice versa. Entretanto, como veremos, isso não é verdade. A coleção de cinema e vídeo que a FDE formou extrapolou os títulos propostos pelo Ceduc-vídeo.

Em muitos sentidos, o projeto Ceduc-vídeo foi diferente de praticamente todos os projetos de audiovisual e educação já implantados. Essa diferença se traduziu nos inúmeros desdobramentos que ele suscitou e no próprio perfil de acervo que ele formou.

Em primeiro lugar, ele apostou no cinema comercial, independente e de arte como recurso educacional. O cinema educativo foi deixado de lado de propósito, num movimento que viu no advento do videocassete uma possibilidade de explorar o audiovisual em suas dimensões artísticas e sensíveis. Os filmes e vídeos foram entendidos como problematizadores das questões humanas e não como um meio novo de se passar conteúdos racionais ou de ilustrar temas curriculares. Para isso, a informação escrita e o livro didático são instrumentos bem mais efetivos.

Em segundo lugar, trata-se de um projeto pensado e coordenado por professores da rede e não por especialistas ou acadêmicos. Isso fez com que, em certo sentido, ele represente um movimento dos professores da educação básica em busca de conhecimentos que lhe façam sentido na academia e não o inverso, como vemos em tantos projetos educacionais.

Antônio Rebouças Falcão trabalhou neste projeto durante esse mesmo período e Cristina Bruzzo, deixou o projeto e a autarquia um ano antes, em 1996. Isso equivale dizer que esses dois professores estiveram à frente da iniciativa por praticamente todo o tempo em que ela existiu.

De fato, Bruzzo e Falcão foram os mentores e principais executores do projeto Ceduc-vídeo, o que faz deles pessoas importantes também para a formação da Videoteca Pedagógica da FDE.

Por outro lado, uma vez que essa fusão entre as identidades do Ceduc-vídeo e da Videoteca Pedagógica encontra-se registrada em mais de um lugar, e até mesmo na memória de funcionários e ex-funcionários da FDE, esse fato acaba reforçando a posição importante que o Ceduc-vídeo teve na formação da Videoteca Pedagógica.

Em relação às publicações, é importante dizer que *Apontamentos* e *Lições com Cinema* , primeiro e segundo tipo de publicação criada, podem ser vistos como dois veículos

informacionais que interligavam dois sujeitos distantes até então: numa ponta os pesquisadores de cinema e educação da academia, e, na outra, os professores da rede.

No caso dos Apontamentos, como já dissemos, eles proporcionavam uma leitura breve, objetiva e, que pretendia ser, sobretudo, pragmática. Ler um Apontamento é sair com algo de concreto nas mãos para trabalhar com os alunos. É obter um norte de trabalho porque se pôde ver alguns aspectos do filme com os olhos de um dois ou três especialistas diferentes. Além disso, cada *Apontamento* trazia diferentes aspectos que buscavam focar sem desfocar, ou seja, apontar sem restringir ou dizer que aquele era o único ponto de abordagem possível ou relevante.

De fato, ainda hoje, um professor que realize a leitura sistemática de vários deles, fatalmente passará por um processo de alargamento de sua percepção fílmica. Isso porque, ao tomar contato com estímulos pontuais – ora sobre a expressão sonora, ora acerca da iluminação, ora sobre a montagem dos filmes – e uma profusão de informações afins voltadas à conexão entre a arte e o conhecimento escolar, o resultado final é o desenvolvimento da competência de ver e saber pensar sobre o que viu, na medida em que se passa acessar camadas mais profundas de informações, que só olhos mais atentos e treinados são capaz de encontrar nas obras fílmicas. Eis aqui a construção de um material que permite um processo de alfabetização audiovisual à professores.

Da mesma forma, também *Lições com Cinema* aproximava acadêmicos e professores da educação básica pela chave das palavras escritas. Entretanto, diferentemente dos *Apontamentos*, as coletâneas trazem um tipo de texto que se assemelha aos artigos e ensaios acadêmicos, sem com isso resultar em textos longos e rebuscados. Menos práticos e objetivos e mais reflexivos e teóricos os textos dessa publicação convidavam seus leitores a se aprofundarem em leituras mais densas. Em outras palavras, devemos afirmar que eles faziam o estratégico papel da difusão científica, apresentando um texto que seria uma porta de entrada para as discussões acadêmicas.

Tendo em vista tudo que dissemos, devemos nos questionar sobre qual era o papel da revista *Quadro a Quadro* já que, aparentemente, *Apontamentos* e *Lições com Cinema* se ajustam complementarmente e juntas se apresentavam como um projeto completo. Se levarmos em consideração que as duas últimas faziam o papel de trazer um certo saber da academia para a "frente de ação", ou seja, para os professores, a função de *Quadro a*

Quadro era justamente difundir métodos práticos e trocar experiências entre docentes e retornar o resultado dessa vivência à própria academia por meio dos alunos de pedagogia e de licenciatura, a quem a revista também pretendia atender.

No limite, o último projeto de publicação escrita da FDE foi feito de forma a fechar o ciclo “academia – professor – academia” dentro de um conceito que previa a retroalimentação contínua.

3.3 – Trajetória de formação da Videoteca Pedagógica da FDE

Uma vez que tratamos do projeto Ceduc-vídeo e de todas as ações desencadeadas por ele, é oportuno que realizemos uma descrição de como se deu a formação da Videoteca Pedagógica como um todo.

Temos reiterado repetidamente que o Ceduc-vídeo formou uma parcela importante do conjunto audiovisual da entidade, que, contudo, não foi a única. Para que isso fique mais claro para futuros pesquisadores, abordaremos, nas páginas seguintes, a trajetória de formação desse importante acervo.

3.3.1 – As várias temporalidades de uma coleção

Todo acervo tem uma história peculiar. Independentemente do objeto que se está agrupando, toda coleção se constrói no tempo, e, por conta disso, tem uma trajetória única, dotada de múltiplas temporalidades.

Qualquer pesquisador que estiver estudando uma coleção precisa estar disposto a transpor a falsa simplicidade da impressão inicial. Somente assim é possível começar a perceber as várias camadas de informações e elementos que vão se sobrepondo, os quais, vistos sob determinados ângulos, como o do presente, por exemplo, acabam se mostrando como um bloco monolítico.

Um acervo quase nunca é algo fechado. Não tem uma feição única, e sim diferentes perfis que mudam de tempos em tempos. Em muitos aspectos, a coleção que se tem num determinado momento é diferente daquela que se pretende ter num futuro próximo ou distante. Além disso, existe uma inegável tensão entre o que se deseja, aquilo que está disponível no mercado e aquilo que se consegue agrupar. É por isso que dificilmente alguém que está colecionando algo está satisfeito com o conjunto que conseguiu formar.

No caso da grande maioria das bibliotecas e videotecas, há que se levar em conta também que as coleções estão quase sempre sendo ampliadas e atualizadas. Por meio desse

importante movimento, presente, sobretudo, em acervos públicos, os conjuntos vão se ampliando e quase sempre ganhando novas feições e rumos.

Dito isso, fica claro que o conjunto de vídeos amealhados pela FDE tinha um determinado perfil quando contava com 100 fitas, outro quando atingiu 600 e um terceiro, em 1997, quando chegou à marca de quase 1.000 títulos diferentes. Portanto, há que se levar em consideração o complexo emaranhado de perfis, temporalidades e características que foi sendo traçado ao longo da constituição dessa peculiar coleção audiovisual.

A volatilidade que caracteriza o ato de colecionar é certamente algo digno de reflexão. Precisamente por isso, sabemos que todas as conclusões que apresentaremos acerca do acervo fílmico da FDE são discutíveis e dotadas de limitações. Esperamos que, no futuro, outros pesquisadores que estiverem buscando compreender o que representou essa coleção encontrem chaves interpretativas distintas das empregadas por nós e também deixem suas contribuições nesse arriscado exercício de definir algo que "joga" com o tempo para ser formado e que nunca termina ou mesmo se completa.

3.3.2 – Uma videoteca, vários acervos

Quando olhamos do presente para acontecimentos que começaram e terminaram no passado, o que vemos, num primeiro momento, não é algo que foi sendo construído aos poucos, e sim um conjunto de ações aparentemente dotadas de racionalidades e intencionalidades, que se apresenta de uma só vez, e sobre as quais, na maior parte das vezes, apenas algumas pistas restaram. Nessa perspectiva, o que assumimos como resultado material da Videoteca Pedagógica da FDE é, na verdade, o estado em que a ação, que começou em 1988, se encontrava em 1997[102].

Nesse ano, a coleção audiovisual da FDE apresentava-se, de imediato, como um único conjunto videográfico, dotado de três subgrupos. Tais divisões receberam os nomes de

[102] Do ponto de vista material, a Videoteca Pedagógica continua existindo até a atualidade. As fitas VHS que a compõem encontram-se disponíveis aos professores da rede no CRE Mário Covas. Entretanto, assumimos o ano de 1997 como o ano de encerramento dessa iniciativa, posto que o acervo praticamente parou de ser alimentado depois dessa data. Sua utilização pelos professores foi se esvaindo com o tempo, até chegar à realidade atual, em que impera a não utilização. Certamente, colabora para isso o fato de o VHS ser, hoje, uma mídia que, na prática, já foi ultrapassada.

Produções FDE, Acervo Geral e Projeto Videoteca. Na tabela a seguir, informamos a quantidade e a descrição que a própria instituição deu para cada um dos subgrupos citados:

Tabela 8 – Total de filmes do acervo[103] audiovisual da FDE em 1997, por subgrupo.

Nome do acervo	Descrição	Quantidade de títulos
Produções FDE	Vídeos/filmes produzidos pela FDE	83
Acervo Geral	Vídeos/filmes selecionados que circulam sem material de apoio produzido pela FDE	359
Projeto Videoteca (Ceduc-vídeo)	Vídeos/filmes selecionados e trabalhados para circularem com material de apoio produzido pela FDE: *Apontamentos*, *Lições com Cinema* etc.	551
	TOTAL	**993**

Quanto a esse tema, é curioso notar que, à medida que se explora esse acervo com maior vagar, e à luz dos documentos que registram sua trajetória, vão ficando perceptíveis as particularidades e os diferentes objetivos e temporalidades com que cada parte do conjunto foi se constituindo.

Nesta conjuntura, é preciso ter claro que aquilo que se apresentou inicialmente como um único bloco, na verdade é a justaposição de três seções menores e distintas. Para dificultar ainda mais, a videoteca foi dividida de diferentes formas, que receberam diferentes nomes ao longo do tempo.

Temos, então, que o exercício de se compreender a Videoteca Pedagógica da FDE passa necessariamente pelo conhecimento de suas partes internas e também das diferentes formas como ela foi divida com o passar do tempo.

Dentre as partes internas desse acervo, o subgrupo Ceduc-vídeo, que, somente nos dois últimos anos do projeto, passou a ser chamado de Projeto Videoteca, destaca-se dos

[103] Dados retirados do banco de dados disponibilizado em FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (1997).

demais justamente por sua representatividade em termos de quantidade, de organização interna, dos objetivos a que se propunha e, principalmente, pelos desdobramentos que gerou. Tal como demonstra a Tabela 8, no final de 1997, os filmes que integravam essa parcela da coleção representavam mais da metade do total de títulos do acervo da instituição.

Ainda a partir dos dados numéricos apresentados na a Tabela 8, torna-se nítido aquilo que temos mencionado repetidamente ao longo de todo este capítulo: o Projeto Videoteca/Ceduc-vídeo deu origem a um conjunto que se configurou numa das partes da Videoteca Pedagógica FDE. Ainda que tenha sido a principal seção do acervo, a coleção de vídeos da Fundação ia além dos títulos que integravam essa parte. Projeto Videoteca/Ceduc-vídeo e Videoteca Pedagógica não são sinônimos, portanto.

Em síntese, num período específico de sua história, a FDE constituiu um acervo audiovisual circulante de respeitáveis proporções. Para a sua formação, um projeto – Ceduc-vídeo[104] – trouxe uma contribuição expressiva e marcante, sem, contudo, ter sido a única fonte de audiovisuais que foram sendo agregados ao acervo. Com o acréscimo de materiais vindos por outros caminhos, a coleção da FDE, em 1997, chegou a praticamente dobrar a quantidade de títulos agrupados pelo projeto Ceduc-vídeo. Isso mostra que os movimentos ocorridos fora desse projeto também foram importantes para a constituição do acervo.

Isto posto, torna-se imprescindível a sistematização da trajetória de todo o conjunto audiovisual que a FDE formou em seu centro de documentação entre 1988 e 1997, cujo público alvo eram os educadores do sistema público de ensino do estado de São Paulo.

3.3.3 – O percurso constitutivo de um acervo multifacetado

Com dissemos, o acervo videográfico que a FDE formou a partir de 1988 alcançou, em 1997, a marca de 993 títulos diferentes. Por se tratar de um acervo circulante, essas obras encontravam-se distribuídas em 5.200 fitas VHS que ficavam alocadas numa sala

[104] O projeto Ceduc-vídeo começou em 1988 e foi desarticulado em 1997. Uma vez que foi apenas em 1996 que ele recebeu uma nova denominação – Projeto Videoteca – manteremos seu nome antigo até o final do texto. Esta decisão pauta-se no fato de que foi durante o período Ceduc-vídeo que as suas ações mais significativas foram realizadas.

climatizada do Ceduc, na sede da autarquia, no bairro do Bom Retiro, na cidade de São Paulo.

Os dados que revelam a evolução qualitativa e quantitativa deste conjunto audiovisual foram retirados de cinco catálogos que a própria Fundação editou no decorrer do período supracitado. Essas publicações formam uma importantíssima fonte de pesquisa, já que nos possibilitam analisar como o conjunto audiovisual teve sua estrutura interna modificada com o passar do tempo. A análise desses livros de referência permite observar também as tensões internas e modificações de perfil que aconteceram ao longo dos quase dez anos em que a coleção de produções audiovisuais foi montada dentro do Centro de Documentação e Informação para a Educação (Ceduc), da Gerência de Documentação (GDO), que era parte integrante da Diretoria Técnica (DT) da FDE.

Antes de detalharmos cada um dos catálogos, é oportuno refletirmos sobre as informações que eles trazem e a sobre a importância desse tipo de publicação dentro de uma iniciativa como a Videoteca Pedagógica da FDE.

Em linhas gerais, cada um dos cinco catálogos editados pelo Ceduc disponibilizou aos usuários informações variadas acerca dos filmes que foram sendo integrados à videoteca. Com o passar do tempo, os catálogos acabaram agregando também informações acerca dos textos sobre cinema e educação que foram sendo organizados e publicados no projeto Ceduc-vídeo.

Todos os catálogos ofereciam a ficha técnica completa, um resumo e uma indexação de cada obra integrada ao acervo. Além disso, encontramos, nessas publicações, uma boa quantidade de índices de busca, cujo objetivo era facilitar a pesquisa e o acesso aos filmes.

Dentre os índices organizados, destacamos a busca por título do filme, por diretor/realizador, por ator, por personalidade, por autor da série *Apontamentos*, por gênero, por assunto predominante e por área.

A composição do índice “área” é bastante interessante, pois organizou todo o acervo a partir de seis grandes áreas, dentro das quais foram definidas disciplinas curriculares e atividades escolares a que o uso dos filmes poderia ser útil.

Desse modo, a Videoteca Pedagógica da FDE foi organizada a partir das seguintes áreas: 1) Artes, 2) Ciências da Natureza, 3) Ciências Sociais e Filosofia, 4) Educação, 5) Línguas e Literatura, 6) Recreação Infanto-juvenil. A partir dessas subdivisões já é possível fazer algumas inferências. A primeira delas é que quatro das seis áreas da Videoteca Pedagógica estavam ligadas à área das Humanidades.

Alguns catálogos trouxeram informações extras de cada título, o que nos permite afirmar que existiu variação na quantidade e na qualidade das informações organizadas. Houve também variação nos índices oferecidos, bem como na forma de disposição dos dados e no suporte em que eles foram disponibilizados. Neste ponto, é importante dizer que da totalidade do conjunto, os quatro primeiros manuais foram disponibilizados no formato impresso, enquanto no quinto os dados foram disponibilizados eletronicamente, na forma de um banco de dados a ser instalado em computadores pessoais.

Uma vez assinalada a existência de diferenças entre os catálogos, é importante ressaltar que o principal elemento de coesão dentro deste grupo foi justamente o fato de ter como objetivo a descrição detalhada do conjunto audiovisual da FDE em cinco momentos precisos: 1990, 1992, 1994, 1996 e 1997.

A leitura atenta desses livros permite acessar informações sobre decisões tomadas dentro do Ceduc que seriam inacessíveis caso essa série de documentos tivessem se perdido no tempo. Daí a importância de se extrair dela a maior quantidade possível de dados.

Antes de iniciarmos a descrição e reflexão sobre os dados extraídos dos catálogos da videoteca, ressaltamos que, ao longo de sua formação, a coleção audiovisual da FDE foi subdividida internamente, primeiro em duas partes e, posteriormente, em três seções.

Nesse contexto, é mister afirmar que, desde o início da videoteca, houve diferenças na forma como as obras pertencentes a cada uma das seções eram disponibilizadas ao público externo. Isso aconteceu porque o acesso respeitava as especificidades atribuídas a cada parte do conjunto.

3.3.3.1 – Primeiro catálogo: registro inicial

O primeiro catálogo audiovisual organizado pelo Ceduc/FDE data de 1990. Sob o título *Catálogo 90/91: videoteca FDE*, esse importante documento registra que o acervo de fitas VHS da Fundação foi aberto ao público em caráter inaugural em setembro daquele ano.

O livro documenta também que, inicialmente, a Videoteca Pedagógica da FDE foi subdivida em duas partes, tal como podemos observar pelo fragmento abaixo:

> É conveniente esclarecer que este Catálogo compreende dois acervos: um formado por produções desta Instituição e por doações, para as quais não se previu produção ou reunião de textos complementares, ainda que em vários casos se façam acompanhar de algum material informativo (**Idéias**, por exemplo), e outro que reúne títulos organizados conforme um projeto particular (**Ceduc-vídeo**) que exige publicações específicas. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1990, p. 3, grifo do autor).

Partindo da divisão inicial em dois grupos, temos que, no primeiro, foram reunidos os filmes e vídeos realizados na instituição, juntamente com os audiovisuais doados por outras entidades e/ou realizadores. Essa seção foi chamada de Acervo Geral e era constituída quase exclusivamente por filmes educativos. Já no segundo grupo, que recebeu o nome de Ceduc-vídeo, foram depositados os títulos selecionados pela equipe Ceduc-vídeo, composta por professores da rede convidados a integrar a equipe do centro para desempenharem essa função específica. Como já vimos, essa seção era formada por filmes caracterizados pela equipe Ceduc-vídeo como “não-didáticos”, por se tratarem de obras que não haviam sido produzidas originalmente para o uso na escola.

Em termos quantitativos, o catálogo de 1990 registrou que, dos 130 títulos colocados à disposição, 103 compunham o subgrupo Ceduc-vídeo, que, no referido catálogo, teve seu conteúdo listado com o subtítulo série *Apontamentos*. Os outros 27, compunham a seção Acervo Geral.

Em relação à citação anterior, vale destacar, ainda, que ela demonstra claramente a cisão interna que esteve presente no conjunto audiovisual da FDE, desde o seu momento inicial. Além disso, torna-se perceptível também que o projeto Ceduc-vídeo era uma iniciativa diferenciada dentro do Ceduc. Esse é um dado importante, já que se sabe que algumas iniciativas educacionais conseguem conquistar condições diferenciadas de execução

em relação a tantas outras medidas empreendidas por uma mesma instituição. Assim sendo, há que se pensar nos desdobramentos que a expressão “projeto particular” significou no caso específico que estamos analisando.

Com efeito, é relevante reiterar que o acesso a cada uma das partes internas da coleção audiovisual da FDE era diferenciado. Enquanto as produções da instituição e doações circulavam tal como uma videolocadora pública (empréstimo gratuito das fitas por tempo determinado), os filmes que compunham a seção Ceduc-vídeo – que representava dois terços do acervo daquele momento – eram cedidos juntamente com um complemento didático.

Tal complemento nada mais era do que um pequeno livro que continha informações complementares sobre o título que estava sendo disponibilizado. Esses subsídios, destinados aos professores com o claro objetivo de qualificar o uso do recurso audiovisual, foram chamados de *Apontamentos,* e, como dissemos, devem ser vistos como uma inovação criada exclusivamente no bojo do projeto Ceduc-vídeo. É precisamente nesse aspecto que a iniciativa de audiovisual e educação em questão distingue-se qualitativamente de outros projetos do mesmo tema já desenvolvidos no estado de São Paulo.

Curiosamente, o catálogo em análise informava que outros filmes já haviam sido adquiridos no escopo do projeto Ceduc-vídeo quando de sua edição. No entanto, segundo essa fonte, eles só seriam liberados para empréstimo quando seus respectivos *Apontamentos* estivessem prontos.

> Do acervo do **Ceduc-vídeo**, estão à disposição para empréstimo 103 títulos, para os quais foram produzidos **Apontamentos** correspondentes. Os demais serão liberados para uso das escolas à medida que os textos forem sendo finalizados. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1990, p. 14, grifo do autor).

Se meditarmos sobre algumas das questões presentes nos dois trechos transcritos, dentre os quais destacamos o forte teor do temo “exige” do primeiro fragmento, é possível inferir que parte significativa do projeto didático-pedagógico que envolvia o cinema e a educação, implantado pelos responsáveis do projeto Ceduc-vídeo, tinha como elemento principal e norteador o seguinte posicionamento: o audiovisual não-educativo, para ser

explorado, sob uma perspectiva mais ampla e completa, deve circular junto com publicações de apoio. Isso nos permite frisar um ponto crucial do processo que estamos problematizando: a existência de uma relação simbiótica entre a letra e a imagem, ou seja, entre o audiovisual e a produção textual elaborada para auxiliar o seu uso pedagógico.

Temos, então, que cada filme que era incorporado ao subgrupo Ceduc-vídeo só se tornava acessível aos professores da rede depois que seu respectivo livro de apoio (*Apontamento*) estivesse pronto.

3.3.3.2 – Segundo catálogo: significativa ampliação quantitativa

Em 1992, um novo catálogo foi organizado pelo Ceduc. Intitulado *Catálogo 91/92: videoteca FDE*, ele foi elaborado de forma a trazer informações detalhadas sobre os 408 títulos pertencentes ao acervo àquela data. Do citado montante, 374 filmes pertenciam à seção Ceduc-vídeo – mais uma vez apresentada na publicação como série *Apontamentos* – e 34 títulos pertenciam à divisão destinada às produções da autarquia e doações, que continuou sendo chamada de Acervo Geral.

A partir de sua leitura, notamos claramente que os objetivos da videoteca haviam se ampliado em relação aos iniciais. Nesse novo manual de referência, temas pedagógicos de maior complexidade começaram a ser abordados, chegando até o ponto de se falar na disponibilização de obras cinematográficas que possibilitassem abordagens que fossem além da disciplinaridade, rumo à interdisciplinaridade:

> A relativa popularização de aparelhos videocassetes e a constatação de seu uso espontâneo em inúmeras escolas da Rede Pública de Ensino passaram a exigir prestação de um serviço que suprisse a carência de títulos que fossem além do entretenimento puro e simples e permitissem aplicação pedagógica interdisciplinar. Assim, a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, através de sua Gerência de Documentação, montou um acervo que reúne desde clássicos e filmes de arte até documentários e animação, procurando formar um quadro representativo da Arte Cinematográfica e Videográfica. São mais de quatrocentos títulos disponíveis para empréstimo gratuito, subsidiando o educador em sua ação docente. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1992, p. 3).

A leitura do trecho acima torna explícita a maneira como os professores responsáveis pelo projeto Ceduc-vídeo definiram, em 1992, o tipo de audiovisual por eles selecionado na

composição do acervo. Nesse ponto, fica clara a já citada opção por um tipo de filme que, grosso modo, pode ser definido como comercial e de arte. Outro fator digno de nota é o desejo manifesto de se ampliar os usos e as visões que normalmente se tem do cinema, saindo do puro entretenimento rumo a uma aplicação pedagógica diferenciada.

Tanto as novas aspirações citadas quanto o incremento do acervo – que ganhou, só no setor Ceduc-vídeo, nada menos do que 271 novas obras (vídeos e seus *Apontamentos* referentes) – são dois fenômenos que nos permitem dizer que a videoteca da FDE vinha em curva ascendente desde os idos de 1988.

Partindo desses pontos, acreditamos ser possível inferir que tanto o projeto Ceduc-vídeo quanto a Videoteca Pedagógica estavam atingindo índices satisfatórios de utilização, capazes de justificar sua continuidade e o aumento dos investimentos em infraestrutura e pessoal.

Em suma, parece-nos seguro dizer que a iniciativa estava ganhando força, se não na FDE com um todo, ao menos dentro do Centro de Documentação. Em 1992, a Videoteca Pedagógica estava em pleno processo de crescimento e diversificação, tal como ratificam os dados apresentados. Nunca é demais lembrar que uma quantidade significativa de políticas públicas de educação sequer chega a conquistar a marca de quatro anos, como vimos no Capítulo I desta pesquisa.

No início desta pesquisa, existia a expectativa e o desejo de se encontrar documentação quantitativa e qualitativa acerca do emprego real do acervo audiovisual da FDE. Nossa intenção era obter dados a partir dos quais pudéssemos refletir sobre as várias dimensões que a iniciativa alcançou, no que diz respeito ao seu uso e abrangência.

Entretanto, ao longo de três anos de investigação, algumas das pessoas entrevistadas afirmaram que os dados referentes à utilização dos docentes foram coletados, mas, infelizmente, perderam-se no tempo.

A falta de cuidado com a própria memória institucional e o descarte dessa por razões políticas, que acontece em muitas instituições brasileiras, mesmo no ramo educacional, é um fator que limita a investigação, principalmente quando o que se busca é aferir os impactos e abrangências da utilização efetiva de políticas públicas de educação. Criam-se as condições, investe-se em projetos, capacitam-se professores, criam-se acervos e, por fim,

coletam-se dados que, na grande maioria dos casos, são usados somente para fins políticos e até mesmo eleitoreiros. Quando o governo seguinte assume, tanto os projetos quanto as suas respectivas memórias e desdobramentos trocam de nome ou simplesmente são desarticulados. Essa falta de continuidade evidencia um enorme descaso com a coisa pública, com a população, com a educação e até mesmo com a história da educação brasileira.

Temos, então, que o descarte que ocorreu de uma parte significativa da memória da FDE é, infelizmente, mais regra que exceção no cenário educacional brasileiro, e isso impõe limites brutais à pesquisa acadêmica, que dificilmente conseguem ser completamente transpostos.

Face ao exposto, evidenciamos que em busca de elementos que permitissem refletir sobre os usos do acervo, baseamo-nos em entrevistas com colaboradores que trabalharam na FDE no período que estamos estudando e também em dados coletados em publicações organizadas pela própria instituição, ainda que esses, como sabemos, sejam espaços de controle que exigem manuseio cuidadoso e análises "a contrapelo".

Se compararmos o catálogo de 1992 com o seu antecessor, publicado em 1990, perceberemos um acréscimo na configuração interna do último. Intitulada "*Lições com Cinema*, essa nova subdivisão trazia uma resenha dos textos que compunham os primeiros números de uma publicação com o mesmo nome, também organizada pela equipe responsável pelo projeto Ceduc-vídeo, tal como aparece no trecho abaixo transcrito:

> Este catálogo está divido em duas partes: a primeira agrupa os vídeos que integram o Projeto Ceduc-vídeo e a segunda corresponde ao Acervo Geral. Também inclui, no final, uma relação dos Cadernos Temáticos, *Lições com Cinema*, produzidos com o objetivo de trazer à discussão assuntos e polêmicas concernentes à área de formação dos docentes, no sentido de sua atualização. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1992, p. 7).

O surgimento de uma nova divisão interna dentro do catálogo é mais um elemento que aponta para uma ampliação do projeto. Nesse caso, a acréscimo não foi de um novo grupo de títulos audiovisuais e sim o surgimento de um novo tipo de serviço vinculado ao acervo audiovisual da entidade, diferente da série *Apontamentos*, cuja existência foi mencionada desde o primeiro catálogo de vídeos da FDE.

3.3.3.3 – Terceiro catálogo: qualificação dos dados oferecidos e nova divisão interna

Passemos agora a meditar sobre as informações contidas no *Catálogo 93/94: videoteca FDE*. Terceiro livro de referência do acervo, ele foi publicado em 1994, de modo a trazer informações sobre as 452 obras audiovisuais que a videoteca detinha naquele momento.

Do total de obras assinaladas, 412 faziam parte da seção Ceduc-vídeo e o restante – 40 títulos – foi agrupado em outra subdivisão, organizada de forma a comportar as realizações audiovisuais da Fundação e doações.

Essa publicação precisa ser atentamente analisada, já que assinala uma alteração na nomenclatura de uma das partes Videoteca Pedagógica da FDE.

A coleção audiovisual que a autarquia possuía até então vinha sendo dividida em duas partes: Ceduc-vídeo/série *Apontamentos* e Acervo Geral. A partir desse catálogo, passou a ser agrupada nas seções Ceduc-vídeo/série *Apontamentos* e Produções FDE.

Temos, assim, que a coleção continuou sendo divida em dois blocos, porém, aqueles filmes que antes eram apresentados sob o título Acervo Geral passaram a constar como pertencentes à seção Produções FDE, tal como observamos no excerto que segue: "Este catálogo está divido em duas partes: a primeira agrupa os vídeos que integram o **Projeto Ceduc-vídeo** e a segunda corresponde às produções da FDE." (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1994b, p. 7, grifo do autor).

A mudança de denominação pode até parecer sutil num primeiro instante. Contudo, é importante problematizá-la, posto que a expressão Produções FDE é bem mais precisa e marcante do que Acervo Geral. Além disso, mesmo que o que tenha mudado tenha sido o nome, ou seja, "o rótulo da embalagem", e não o conteúdo, é importante dizer que essa mudança aponta para uma alteração no que diz respeito à forma como o acervo passou a ser apresentado aos seus usuários. Alterações assim nunca são insignificantes.

Como já dissemos, o subgrupo que teve seu nome modificado continha títulos produzidos pela FDE e também filmes doados à instituição por fontes variadas. Sobre esse último tipo de filmes, vale a pena fazermos uma pausa reflexiva.

O grado barateamento dos custos de produção, possibilitado pelo advento técnico do vídeo, permitiu que um maior número de instituições passasse a produzir obras audiovisuais de todo o tipo. Consequentemente, com o passar do tempo, e conforme a videoteca da FDE foi se tornando mais conhecida, ela passou a receber doações para o seu acervo, que foram prontamente adicionadas para serem disponibilizadas aos professores da rede estadual. Nesse mesmo movimento, a autarquia doava e vendia suas produções a entidades afins, estabelecendo uma rede de distribuição paralela, principalmente de vídeos educacionais em suporte VHS, que todos os pesquisadores do audiovisual sabem que existe, mas que é difícil de mensurar e qualificar.

Mas voltemos por mais um instante na questão das nomenclaturas. O nome Acervo Geral destacava justamente a parte da seção destituída de um perfil claro. Um acervo geral pode ser um conjunto de elementos dotados ou não de alguma coerência entre si, mesmo que ela não seja forte o suficiente para gerar um nome qualificador. Ao chamar o agrupamento de Acervo Geral, o que se estava destacando era a generalidade dos vídeos doados à FDE, da feita que eles versavam sobre vários temas. Assim, ao passar a chamar de Produções FDE o que antes recebia um nome mais genérico, jogou-se luz sobre a parte da seção que tinha uma identidade bem definida: produtos audiovisuais, de conteúdo educacional, feitos e/ou distribuídos pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação do estado de São Paulo.

A modificação de nome pode ser vista, portanto, como uma medida que buscou dar maior enfoque ao fato de a FDE ser uma entidade realizadora de produtos audiovisuais. O que se passava a ostentar era o fato de a Fundação não ter apenas uma coleção de vídeos, mas também uma produção audiovisual. A transformação de um nome generalizante para um nome específico mostra um amadurecimento no trato com o audiovisual e também o desejo de tornar evidente que FDE era também um ponto de produção de vídeos; fato que provavelmente foi visto como diferencial qualitativo notável dentro do universo educacional do momento.

Esse terceiro catálogo traz também explicações com maior nível de detalhamento no que tange aos índices de pesquisa disponibilizados aos usuários. Os comentários acerca de como realizar buscas de filmes por título e por diretor se apresentam mais bem

exemplificados que nos livros anteriores, com a clara intenção de orientar os usuários com maior eficácia.

3.3.3.4 – Quarto catálogo: publicação suplementar

Em 1996, a Fundação não publicou um catálogo completo, tal qual vinha fazendo, e sim um suplemento que trouxe informações sobre 389 audiovisuais. No que se refere à quantidade, se somarmos os 452 filmes presentes no catálogo anterior com os 389 novos títulos, notaremos que, ao final de 1996, o acervo audiovisual da FDE totalizava 841 filmes, quantia de substancial expressão.

Intitulada *Catálogo Videoteca FDE: Suplemento I*, essa quarta publicação de referência é um documento particularmente interessante porque nele encontramos, pela primeira vez, a menção de que estava em curso uma iniciativa pública cujo objetivo era o aparelhamento, com televisores e videocassetes, de todas as unidades escolares da rede paulista.

Esse fato nos obriga a pontuar que, até então, a utilização da Videoteca Pedagógica da FDE encontrava-se restrita às escolas que, por iniciativa própria, adquiriam os dois artigos eletrônicos (cujos custos eram consideravelmente altos naquele contexto) indispensáveis ao uso do audiovisual na escola. Este é um ponto que merece ponderação, pois, de um lado, observamos a rápida iniciativa de se montar um acervo de vídeos para os educadores (iniciada em 1988) e, de outro, uma substancial demora na realização de ações que promovessem a universalização dos equipamentos imprescindíveis ao uso desse recurso no ambiente escolar, que ocorreu apenas em 1996. Tal descompasso é um dos paradoxos que envolvem o projeto, que se acentua ainda mais à medida que percebemos que oito anos separam a primeira ação (constituição do acervo audiovisual) da última (aparelhamento tecnológico necessário), ainda em estágio inicial.

Infelizmente, ocorrências como a que acabamos de descrever são fenômenos que acontecem reiteradamente quando se estudam iniciativas públicas no campo da educação, com especial destaque para aquelas que fazem uso de recursos tecnológicos. Dentre as várias ações necessárias para se estabelecer o uso efetivo de algo novo na

escola, investe-se apenas em parte delas, e com isso, o uso fica limitado e muito longe do idealizado inicialmente.

É claro que não se pode perder de vista que aparelhar as escolas numa rede do tamanho da estabelecida no estado de São Paulo é algo que depende de um vultoso investimento e que leva tempo. Entretanto, estamos falando de uma diferença de oito anos, dos quais sete[105] contaram com uma continuidade partidária no governo estadual. Nesse caso, é curioso notar que não foi o primeiro partido político que possibilitou a criação da videoteca, mas sim o seguinte, que começou com o aparelhamento tecnológico das unidades escolares.

Para além dessa questão, é importante destacar que esse quarto catálogo livro registra uma segunda mudança operada nas seções internas do acervo da FDE. A coleção, que até então vinha sendo desmembrada sempre em dois grupos, passou a contar com três partes internas, que receberam as seguintes denominações: Acervo Geral, Produção FDE e Projeto Videoteca. Aqui vale uma pausa para problematizarmos o que mudou com a reestruturação realizada, sobretudo no que diz respeito ao perfil da coleção como um todo.

A parcela que antes era denominada Ceduc-vídeo/série *Apontamentos* passou a ser chamada de Projeto Videoteca. Neste caso, a principal diferença reside justamente no nome, já que o subgrupo permaneceu com as mesmas características e objetivos. É possível pensar que, com a mudança de "rótulo", a seção procurou estabelecer uma nova identidade, desmembrada do Ceduc e até mesmo do nome série *Apontamentos*. Parece-nos relevante dizer que houve uma troca de diretoria na FDE nesse ano, que provavelmente aconteceu como reflexo da mudança no governo de estado e na secretaria da educação. Outra mudança relevante ocorrida em 1996 foi a saída da professora Cristina Bruzzo da equipe Ceduc-vídeo e da autarquia.

Em 1995, Mário Covas tornou-se governador e nomeou Rose Neubauer para a secretária de educação. A mudança de governo do PMDB para o PSDB trouxe inúmeros

[105] Estamos nos referindo ao período do PMDB no governo do estado de São Paulo, sobre o qual discutidos no Capítulo I de forma mais geral e no Capítulo II no que diz respeito diretamente à FDE. Do ponto de vista cronológico, ele corresponde às administrações de Orestes Quércia (1987 – 1991) e Luiz Antônio Fleury Filho (1991 – 1994).

reflexos para a educação no estado e também para a FDE, já que ela era, e continua sendo, um órgão executor das políticas da secretaria estadual de educação. Logo, muda-se o secretário, mudam-se as prioridades. Mudam-se a prioridades, muda-se a FDE.

Mesmo não sendo possível precisar se houve um motivo único ou uma série deles, o fato é que um projeto que já era conhecido e utilizado, e que tinha sido cunhado ao longo da gestão do PMDB de Orestes Quércia e Antônio Fleury Filho recebeu um novo nome e um catálogo completamente diferente no início da administração Mário Covas do PSDB. Nesse contexto, é bem possível que o motivo político tenha tido grande peso, pois é muito comum na política brasileira a mudança de nome e a desarticulação de políticas públicas instituídas por governos anteriores, independentemente da qualidade e/ou efetividade delas.

No caso da iniciativa que estamos estudando, foi justamente isso que aconteceu: mudança de nome da parte mais importante do acervo em 1996 e desarticulação total do projeto no ano seguinte.

A outra parte do conjunto, que já tinha sido nomeada de duas formas diferentes, deu origem a dois novos subconjuntos, que foram denominados Acervo Geral e Produções FDE. Nesse ponto, também ocorreram modificações significativas.

Produções FDE foi o nome sob o qual foram agrupados os audiovisuais produzidos e/ou distribuídos pela instituição. Agora sozinhas, as obras realizadas pela autarquia finalmente ganharam uma seção só para elas, alcançando merecida independência em relação ao restante do acervo e reafirmando a tendência, já assinalada no catálogo anterior, de distinguir a Fundação a partir dos vídeos e filmes que produziu desde o seu início. Portanto, deve ficar claro que, no catálogo anterior, a seção de mesmo nome tinha tanto os filmes da FDE quanto as doações. Nesse, apenas o que era exclusivamente da Fundação foi deixado.

Meditemos agora sobre o terceiro subgrupo, denominado Acervo Geral. O estudo atento dos quatro livros (três catálogos e um suplemento) disponibilizados em 1991, 1992, 1994 e 1996, respectivamente, permite perceber que essa parcela, da maneira como foi organizada na última publicação, constitui-se numa nova seção que recebeu um velho nome. Esse conjunto em que passou a ser composto por doações e filmes

adquiridos por indicação e/ou necessidade de outros setores da instituição, e, para ele, não foi produzido apoio textual.

No entanto, esse novo Acervo Geral não deve ser confundido com aquele grupo de filmes que recebeu esse mesmo nome nos dois primeiros catálogos. Lá, tínhamos um número relativamente pequeno de doações e as produções da FDE, que constituíam a maior parte da seção; aqui, tivemos doações e títulos que foram adquiridos em decorrência de indicações que partiram de outras instâncias da autarquia.

3.3.3.5 – Quinto catálogo: versão eletrônica em banco de dados

O quinto e último item da série de manuais de referência da coleção audiovisual da FDE, lançado em 1997, recebeu o nome de Videoteca FDE: guia da versão eletrônica. Como o próprio nome sugere, essa publicação não é um catálogo propriamente dito e sim uma publicação cujo objetivo principal é orientar quanto à instalação e utilização do catálogo da FDE, agora em suporte eletrônico. Nele, que foi o mais moderno formato de catalogação de filmes editado pela FDE, encontramos um total de 993 produções listadas. É importante registrar que, entre 1996 e 1997, a coleção foi acrescida em 152 títulos, passando de 841 para 993 obras.

O guia da versão eletrônica foi dividido internamente em três capítulos: Videoteca Pedagógica, Catálogo FDE Eletrônico e Instalação do catálogo de vídeos. Curiosamente, o primeiro item, cujo grau de detalhamento salta aos olhos, apresenta uma síntese da trajetória do Projeto Videoteca desde o início, quando ele ainda era chamado de Ceduc-vídeo.

Nele, encontramos também comentários sobre as disciplinas curriculares a partir das quais os filmes foram indexados e descrições dos três acervos internos, dos vídeos produzidos pela Fundação e de todos os serviços disponibilizados pelo Centro de Documentação da FDE.

O segundo capítulo, intitulado Catálogo FDE Eletrônico, registrou, entre outros elementos, as razões que levaram à mudança de suporte (do papel para o eletrônico), como podemos observar abaixo:

> Os acervos assumiram tal dimensão que proceder a impressões periódicas com a atualização constante significa custos cada vez mais altos de edição e muitas dificuldades para armazenamento e distribuição. Além do desperdício que a obsolescência automática das edições anteriores implica. Como as Unidades Escolares, Oficinas Pedagógicas e Centros de Formação do Magistério estão gradativamente sendo equipadas com computadores pessoais (PCs), a solução mais racional foi encontrada através do disquete, porque mais prático e barato, que circulará a partir de 1997. A substituição do suporte impresso pelo suporte eletrônico não significou alterações na estrutura organizacional da apresentação dos acervos; ampliaram-se as chaves de pesquisa que se tornaram em maior número, porque o resultado pode ser tanto na tela quanto no papel, e o usuário poderá imprimi-lo no todo ou em parte se assim o desejar. O usurário, de fato, ganha mais um suporte em vez de substituí-lo. Até mesmo a programação visual da imagem na tela seguiu a última forma a que chegamos com o Suplemento I, de 1996. O usuário terá flexibilidade e rapidez de pesquisa muito maior. Quanto aos procedimentos de consulta, tornaram-se o mais simplificados possíveis, como se vê no detalhamento cuidadoso dos textos das Ajudas, Menus e Comandos de tela. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 14).

Com relação ao suporte, é nítido que a disponibilização das informações por meio de um software explicitou o desejo de se utilizar toda a tecnologia disponível para conferir maior rapidez e melhor acesso à coleção formada. A nova base é definida como uma solução racional, que diminui custos e é mais dinâmica.

Por outro lado, nota-se todo um esforço em demonstrar as qualidades do novo meio frente ao antigo, o que por si só torna evidente que já se esperava alguma resistência, vinda dos usuários, em deixar o papel para acreditar no meio eletrônico, dada a novidade que o computador representava naquele dado momento. Além disso, é importante assumir que, geralmente, os educadores formam uma categoria profissional que apresenta uma histórica resistência à tecnologia e às inovações. Talvez por isso se tenha feito uma seção só para justificar a inovação.

Ainda que não estejamos tratando desse tema diretamente, vale ressaltar que o excerto destacado anteriormente revela que, ao final da década de 1990, os computadores começavam finalmente a chegar às unidades escolares da rede pública do estado de São Paulo. Esse dado é por si só importante, pois, juntamente com o videocassete, o computador pessoal trouxe inúmeras mudanças sociais, principalmente no modo como as pessoas e as instituições passaram obter informações que antes eram de difícil acesso. Fenômeno localizado nas décadas de 1980 e 1990, a entrada desses dois

aparelhos tecnológicos marca o início de uma revolução sociocultural e informacional, a que, poucos anos depois, se juntou a internet e o telefone celular[106].

Na parte intitulada Instalação do catálogo de vídeos, por fim, encontramos as informações de como instalar e usar o aplicativo elaborado para dar acesso ao banco de dados da videoteca, cujos dados estavam fisicamente gravados em dois disquetes de 3½polegadas. Sem sombra de dúvida, essa era a parte principal do guia.

Dito isso, deve ficar claro que essa publicação é diferente em praticamente tudo: no formato, no projeto gráfico, nas divisões internas, na diagramação, no aprofundamento das informações históricas e, principalmente, na maneira de disponibilizar seu conteúdo. Na prática esse quinto catálogo trouxe uma narrativa linear e concisa de todas as ações que envolveram a Videoteca Pedagógica desde o início até aquele momento.

Com efeito, as publicações anteriores também apresentaram elementos sobre o percurso de formação do acervo, sempre com grande destaque para o projeto Ceduc-vídeo, bem como para seus vários desdobramentos. Todavia, percebemos claramente que o detalhamento, a quantidade e a qualidade das informações sistematizadas no livro de 1997 é muito mais significativa. Este é um fato relevante, principalmente quando lembramos que este foi o último catálogo editado. Depois dele, o acervo recebeu o acréscimo de poucos títulos, mas, independentemente disso, nunca mais a FDE organizou um livro de referência ou mesmo um banco de dados sobre sua videoteca para ser amplamente distribuído.

[106] Atualmente, fala-se muito em convergências de mídias e tem-se, na internet via computador, o foco das atenções. Contudo, se pensarmos que a tecnologia de celulares chamada de “3G” permite o acesso à internet, transformando os aparelhos em computadores, permite ver televisão digital e acessar conteúdos audiovisuais que lhe são específicos, constataremos que, atualmente, o celular é o principal suporte de convergência de mídias e deve ser visto como um novo capítulo de um processo de aumento do acesso a bens culturais e de informação, que, como dissemos, começou na década de 1980 com o videocassete e o PC.

3.3.4 – Reflexões sobre a evolução quantitativa e qualitativa da Videoteca Pedagógica da FDE

Uma vez concluído um primeiro movimento de descrição e ponderação acerca daqueles que consideramos os principais pontos trazidos em cada um dos catálogos, cabe prosseguirmos fazendo outras reflexões sobre essa série documental, com vistas a estabelecer paralelos entre as informações lá registradas.

Nos dois primeiros livros, notamos a divisão em duas partes e a presença das seções Projeto Ceduc-vídeo/Série *Apontamentos* e Produções FDE e doações/Acervo Geral. Na terceira obra, continuou-se com a separação em duas porções, e notamos a manutenção do nome da primeira seção, frente à alteração da denominação da segunda de Acervo Geral para Produções FDE, como já mencionamos anteriormente.

Entretanto, para melhor compreendermos as mudanças implantadas na Videoteca Pedagógica ao longo do tempo, devemos retomar algumas questões presentes no quarto catálogo do acervo, publicado em 1996. Isso se deve ao fato de que, diferentemente de todos os outros, ele foi organizado como um suplemento e não como um catálogo completo e autônomo, e também pelo fato de ele registrar o estabelecimento de uma classificação em três subgrupos, que realmente trouxe alteração na estrutura organizacional da videoteca.

A nova forma de divisão foi assim descrita:

> Este Suplemento reúne 389 itens, alguns novos e outros já disponíveis, que não constavam do Catálogo da Videoteca FDE 93/94. Aqui os itens encontram-se devidamente organizados e detalhados a fim de atualizar e facilitar o processo de busca e seleção dos títulos. O conjunto reúne três acervos distintos: o **Geral**, a **Produção FDE** e o **Projeto Videoteca** O primeiro reúne a maior variedade de títulos, entre didáticos, ficcionais e documentários. O usuário notará que, em alguns casos, o título só está **disponível para consulta interna**, situação em que o **exemplar** é **único** e, portanto, não pode circular. O segundo acervo agrupa os vídeos realizados por esta Instituição e cujos direitos de cópia e distribuição lhe pertencem, permitindo ao usuário sua aquisição, se for de seu interesse. São vídeos de temática estritamente educacional. O terceiro, **Projeto Videoteca**, constitui-se de títulos que vêm acompanhados de publicações especialmente produzidas para dar suporte ao professor na utilização dos vídeos em sala de aula: a Série Apontamentos e a Coletânea Lições com Cinema. Agrupa filmes de animação – experimentais e comerciais – de origem variada, ficção e documentários. São vídeos de uso potencialmente pedagógico. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1996b, p. 7, grifo do autor).

Como já dissemos, muitas são as diferenças entre essa publicação e as anteriores que compõem a série, tal como fica explícito no trecho acima.

Em primeiro lugar, notamos certo destaque à seção Acervo Geral em detrimento das demais. Um leitor que deparasse com a Videoteca Pedagógica, pela primeira vez, por intermédio dessa publicação, acreditaria que a maior parte dos seus filmes pertencia àquela subdivisão, quando não é verdade. Acervo Geral é a parcela do conjunto que mais títulos tem nesse suplemento em particular – 286 entre os 389 filmes – e não como um todo. Mas o texto, tal como foi redigido, não permite essa interpretação.

Uma segunda questão importante é que a descrição do subconjunto Produções FDE, que nesse livro, traz os dados de 36 novos vídeos, apresenta essa parte da coleção de forma econômica e categórica ao dizer que seus títulos tinham uma "temática estritamente educacional". A nosso ver, empregado nesse contexto, o termo "estritamente" classifica, circunscreve e restringe o uso dos filmes, indicando-os tal como um médico prescreve remédios em suas receitas.

Em terceiro lugar, ao compararmos as definições dessa publicação com as trazidas nos catálogos anteriores – sobretudo no que se refere aos filmes e textos que foram produzidos no escopo da seção Ceduc-vídeo/Projeto Videoteca –, a descrição presente no suplemento de 1996 é bem mais econômica e direta. Toda argumentação presente nos catálogos anteriores, marcada pela defesa da introdução da arte cinematográfica na escola por meio do vídeo e do oferecimento de um recurso capaz de trazer as contradições e paradoxos da vida para a sala de aula fica resumido ao anátema: "São vídeos de uso potencialmente pedagógico".

O aparente enfraquecimento da seção Ceduc-vídeo, que, desse ponto em diante, passou a ser chamado Projeto Videoteca, é reforçado também pela questão quantitativa. Isso fica claro quando constatamos que esse catálogo traz apenas 67 novos filmes pertencentes ao subgrupo em questão. Mesmo esse pequeno número deve ser relativizado, pois foram feitos *Apontamentos* para apenas 34 obras. Os 33 títulos restantes, todos classificados como pertencentes ao gênero animação, foram vinculados à *Coletânea Lições com Cinema volume 4*, que foi elaborada de maneira a abordar exclusivamente esse tema. Eis aqui um ponto crucial: foi a primeira vez que filmes foram

integrados a essa parcela do acervo sem suas publicações particulares, ou seja, sem os seus *Apontamentos*.

Frente a todos os pontos que acabamos de listar, é possível supor que tanto o texto de abertura do Suplemento I como o próprio livro provavelmente não foram escritos pela mesma equipe que esteve à frente dos três catálogos anteriores. Isso porque a forma de apresentar o conteúdo publicado e também o discurso sobre a videoteca e seus serviços é completamente diferente.

Oferecemos a seguir uma tabela que permite observar a evolução numérica da Videoteca Pedagógica da FDE:

Tabela 9 – Evolução numérica do acervo audiovisual da FDE e de suas seções internas (1990 – 1997).

Fonte dos dados	Ano de publicação	Nº total de títulos do acervo	Seções internas do acervo e quantidade de obras por seção
Catálogo 90/91 Videoteca FDE	1990	130	• Ceduc-vídeo/*Apontamentos*: 103 • Acervo Geral: 27
Catálogo 91/92 Videoteca FDE	1992	407	• Ceduc-vídeo/*Apontamentos*: 373 • Acervo Geral: 34
Catálogo 93/94 Videoteca FDE	1994	452	• Ceduc-vídeo/*Apontamentos*: 412 • Produções FDE: 40
Catálogo Videoteca FDE Suplemento 1	1996	841	• Projeto Videoteca: 479 • Acervo Geral: 286 • Produções FDE: 76
Videoteca FDE Guia da versão eletrônica	1997	983	• Projeto Videoteca: 551 • Acervo Geral: 339 • Produções FDE: 83

É válido pontuar que, segundo os relatos que colhemos junto aos coordenadores do projeto Ceduc-vídeo/Projeto Videoteca, a organização dos catálogos foi feita pela equipe técnica da área de documentação da GDO. Por ter sido organizada dentro de uma grande biblioteca, todo o conjunto fílmico que compunha a coleção recebeu uma catalogação profissional.

Isso nos leva a enfatizar que, dentro do Ceduc, existia um grupo que se preocupava com a pesquisa e a escolha da maioria das obras audiovisuais da coleção (formado, principalmente, por professores da rede destacados para este fim) enquanto outro se dedicava à compra, organização, catalogação e disponibilização dos títulos selecionados. O resultado dos trabalhos desses dois grupos levou a ampliação gradativa da coleção ao longo do tempo.

Vale ratificar, neste ponto, que a parte do conjunto que não era escolhida pelos professores foi sendo agregada à videoteca ou porque havia sido produzida na própria instituição, ou por meio de doações e/ou indicação de outros departamentos da autarquia.

Cabe agora problematizarmos alguns aspectos do desenvolvimento numérico da Videoteca Pedagógica, visíveis na Tabela 9.

O primeiro item que salta aos olhos é que, se tomarmos a videoteca em sua totalidade, verificaremos que, montada para ser, ao mesmo tempo, recurso de ampliação artístico-cultural e ferramenta didático-pedagógica, ela foi intencionalmente organizada para dispor títulos classificáveis majoritariamente como não-didáticos. Ou seja, trata-se de um acervo pedagógico em que a presença do filme educativo é menor do que a de títulos de ficção e não ficção. Podemos dizer isso porque as duas maiores seções da coleção – Projeto Videoteca e Acervo Geral – contam com maioria de filmes dessa categoria. Esse dado é um dos fatores mais relevantes que a evolução numérica permite averiguar.

Dando seguimento a análise, entre as três seções internas do conjunto, foi precisamente a divisão Ceduc-vídeo que reuniu o maior número de títulos. Sobre esse subgrupo, não podemos deixar de considerar a existência de uma equipe de profissionais responsáveis pela sua formação, cujo foco era pensar, pesquisar e indicar títulos para a sua

composição. Esta e todas as outras especificidades que caracterizaram essa parcela do conjunto reforçam a tese de que era a subdivisão de maior destaque dentro do acervo.

Ainda sobre essa mesma seção, outro fator digno de nota é que, ao ponderarmos sobre o seu crescimento específico, fica nítido que sua evolução quantitativa não ocorreu uniformemente ao longo do tempo. Na medida em que foi entre 1988 e 1994 que praticamente todos os seus filmes foram adquiridos, fica claro que algo aconteceu para que, a partir de 1994, o incremento diminuísse sensivelmente. Logo, temos aqui um marco temporal que merece reflexão.

Ao olharmos os números, percebemos que Produções FDE corresponde ao menor acervo da videoteca. Tal constatação pode levar ao pensamento que esse subgrupo seria menos importante que os demais, o que seria um enorme equívoco. Sob vários pontos de vista, esse é um acervo dotado de importância estratégica para a FDE, posto que abriga os títulos por ela realizados. Enquanto os outros audiovisuais amealhados foram produzidos em outros locais, os audiovisuais da FDE expressam, em diferentes momentos, aquilo que certos grupos que fizeram parte da autarquia acreditavam em termos de educação e assuntos correlatos.

Hoje pode parecer que não, mas ser um pólo produtor de filmes e vídeos nas décadas de 1980 e 1990 significava dispor de verba, equipamentos e equipe técnica, o que equivale dizer que era algo desejado por muitas instituições, mas que poucas tinham condições estruturais e intelectuais de realizar. A FDE herdou um núcleo de produção no CENAFOR e continuou a produzir audiovisuais de natureza variada, ainda que essa produção não tenha sido uniforme ou mesmo dotada de uma coerência temática. As produções realizadas pela FDE, que podem ser classificadas primeiramente como obras de não-ficção, formam um material rico e variado, que merece ser alvo de pesquisas acadêmicas futuras.

Sobre ao aumento quantitativo da seção Produções FDE ao longo dos marcos temporais da presente pesquisa, é importante dizer ainda que os títulos praticamente dobraram entre 1994 e 1996, saindo de 40 títulos para 73. Sobre esse acréscimo significativo, que é um dado bruto, muitas inferências são possíveis.

Quando o historiador parte para a pesquisa de campo, que, neste caso, envolveu o trabalho com fontes primárias, secundárias e entrevistas, é comum que ele estabeleça relações entre acontecimentos – ocorridos num mesmo espaço físico, em temporalidades próximas ou simultâneas– que, na prática, nunca existiram. No caso desta investigação, durante algum tempo trabalhamos sob a suposição de que existia, em algum nível hierárquico, alguém que enxergasse a coleção fílmica que se formava na FDE como um só conjunto e produzisse diretrizes comuns, mesmo que a videoteca tivesse subdivisões internas. Contudo, as entrevistas realizadas com profissionais que foram colaboradores da FDE na época, e que estavam diretamente envolvidos nas diferentes ações que concorriam para a formação do acervo mostraram que, no caso da Videoteca Pedagógica da FDE, é mais correto pensar em três acervos distintos, com propostas e perfis diferenciados, que eram abrigados num mesmo espaço físico e organizados por uma mesma equipe de bibliotecários.

Com efeito, não podemos ser tentados a ver no passado racionalidades e coerências que quase sempre inexistem no presente. Nesse ponto, as entrevistas que realizamos junto a um qualificado grupo de pessoas foram fundamentais para que essa intenção não nublasse a visão que estamos sistematizando neste trabalho acadêmico.

Pensemos, agora, no subgrupo Acervo Geral, que rapidamente atingiu expressiva marca quantitativa, registrada nos catálogos lançados entre 1996 e 1997. Segundo maior acervo da videoteca, chegou razoavelmente perto do número de audiovisuais organizados dentro do subgrupo Ceduc-vídeo, num curto espaço temporal. Outro item relevante é que seu desenvolvimento aconteceu após o governo do estado ter mudado da gestão do PMDB para o governo do PSDB. Por tudo isso, vale analisar a constituição interna dessa seção.

Quando a denominação Acervo Geral voltou a fazer parte da videoteca FDE, em 1996, a seção recebeu tanto os audiovisuais não-didáticos que não tinham material de apoio específico quanto as produções didáticas de outras instituições. Nesse contexto, ela configurou-se como uma parte caracterizada pelo agrupamento de títulos audiovisuais de naturezas diferentes, que eram tratados e disponibilizados sem nenhuma diferenciação, como se fossem iguais. É possível inferir então que os filmes desse grupo tornavam-se disponíveis aos usuários bem mais rapidamente do que os das outras seções, já que não existia nenhum tratamento diferenciado, quaisquer que fossem eles.

Caso um novo usuário tomasse contato primeiramente com essa parcela da videoteca, provavelmente ele teria a impressão de que o serviço disponibilizado pela FDE era similar ao de uma videolocadora, com o diferencial de ser pública e de contar com uma determinada quantia de filmes didáticos em sua composição. Isso é digno de nota, uma vez que, se esse mesmo usuário entrasse em contato primeiro com o acervo Ceduc-vídeo, a impressão dele seria bem diferente, já que vários subsídios textuais tinham sido elaborados e eram disponibilizados para orientar o uso dos filmes aí agrupados.

Levando em conta sua constituição quantitativa e qualitativa, o tempo gasto e o momento histórico em que foi formada, bem como sua dinâmica de acesso, podemos dizer que Acervo Geral foi uma seção na qual se depositavam filmes de forma aleatória e destituída de um objetivo ou propósito claro. Algo como um depósito no qual se caracterizam os itens ali colocados, sem conferir a eles nenhum tipo de qualidade diferenciadora ou chave de agrupamento. Sob este enfoque, o nome torna-se pertinente, já que Acervo Geral é uma denominação pouco precisa.

Neste momento, é importante dizer que é dessa maneira mecânica e até mesmo descuidada que a maior parte dos conjuntos de filmes costuma ser formada dentro de instituições educacionais. Quando existe um acervo, quase sempre se colocam lado a lado, sem as devidas discriminações, obras de natureza, tempo e condições de produção totalmente diferentes, não por partir da premissa que todo filme/vídeo tem potencial educativo e sim por ignorar as particularidades imprescindíveis ao entendimento e às exigências indissociáveis ao trato com o audiovisual.

Para uma parcela significativa dos professores, é consenso que livros acadêmicos, didáticos, paradidáticos e literários são diferentes e devem ser utilizados levando-se em consideração suas especificidades. Porém, no caso do audiovisual e de outras manifestações artísticas, escapa aos professores criticidade similar, o que leva ao receio em empregar ou ao uso ingênuo de filmes de ficção, divulgação científica, didáticos, documentários, institucionais e experimentais, como se eles fossem iguais ou como se suas diferenças não fossem relevantes. Tal como os livros, os recursos audiovisuais têm demandas próprias de uso. Se a boa catalogação influencia a forma como os usuários encontram e usam os livros, o mesmo ocorre com os filmes.

Isto posto, ao refletirmos sobre os dados numéricos que mostram a evolução do acervo videográfico, torna-se claro que a coleção da FDE não foi uniformemente constituída durante os quase dez anos em que o projeto vigorou e também que cada um de seus subgrupos teve uma lógica interna de agrupamento e um tempo específico de formação.

Partindo dessa constatação, cremos ser possível dividir a trajetória de constituição da coleção em duas grandes etapas: uma que vai do início de 1988 até 1994, em que a maior parte do acervo Ceduc-vídeo se formou, e outra que vai de 1994 até 1997, em que a parte do conjunto que mais cresceu foi a seção Acervo Geral.

Assim, ao observamos a Videoteca Pedagógica da FDE como um organismo independente, constatamos que, se até 1994, o grande produto disponibilizado foram os filmes não-didáticos para os quais eram elaborados subsídios, a partir desse ano, vimos o aumento vertiginoso da oferta de filmes didáticos e de produções que eram disponibilizadas da forma tradicional, tal como uma videolocadora.

Podemos concluir, então, que 1994 é um ponto de virada dentro da história do acervo, e que, por isso, precisa ser problematizado com grande acuidade.

Se, por um lado, cada seção da coleção tem sua especificidade, perfil e trajetória temporal, por outro, a videoteca sempre foi oferecida como um todo para seus usuários. Isso equivale a assumir que existem duas perspectivas distintas e complementares: a interna, que engloba a visão dos grupos que trabalharam separadamente na formação de cada parte do acervo, e a externa, que é a perspectiva das pessoas que dele fizeram uso efetivo.

Do ponto de vista externo, a partir de 1994, ganha espaço no acervo da instituição a disponibilização do produto audiovisual didático e de obras não-didáticas sem subsídio, mesmo que isso tenha sido fruto de ações desprovidas de intencionalidade. Dentro desse enfoque, há que se pensar nos fatores que levaram ao desaquecimento do setor Ceduc-vídeo, que era justamente a parcela do acervo disponibilizada de um jeito criativo e inovador (filmes não-didáticos com apoio textual).

Se levarmos em conta que, entre 1994 e 1997, ao acervo Ceduc-vídeo só se integraram 139 títulos, e que, desse número, foram feitos *Apontamentos* de apenas 55

filmes, torna-se claro que, de fato, o projeto Ceduc-vídeo entrou numa curva decrescente nesse período. A rigor, foram anexados ao acervo 84 filmes sem seus complementos didáticos, tidos como de fundamental importância no início do projeto. Todavia, como já dissemos, 1994 foi o ano de publicação de *Quadro a Quadro* e, segundo os registros encontrados, em 1996 foram feitos seminários, houve também a edição de dois volumes de *Lições com Cinema* e a produção do vídeo *Animação*.

Ainda que várias dessas ações tenham tido desdobramentos muito aquém do esperado – caso da revista *Quadro a Quadro*, que não foi aceita pela SEE, ou mesmo do vídeo *Animação*, que acabou não sendo lançado –, temos que admitir que importantes ações foram feitas entre 1994 e 1996. Assim, se, por um lado, a produção de *Apontamentos* e a aquisição de filmes caíram vertiginosamente, por outro, outras ações foram realizadas.

De toda forma, a partir de 1994, o projeto Ceduc-vídeo entra numa fase em que, diferentemente da anterior, na qual cresceu e atingiu patamares grandiosos (projetando consigo a Videoteca Pedagógica como um todo), diminuiu sua produtividade e começou a ter problemas internos e externos para aprovar suas iniciativas.

Coincidentemente ou não, na mesma época, uma grande quantidade de audiovisuais foi integrada à videoteca, na seção Acervo Geral. Não se pode esquecer que a Videoteca Pedagógica da FDE formou-se no momento em que a prática de se inserir, no espaço escolar, ora a o filme didático (cômodo, racional, conteudista e, portanto, visto como algo seguro), ora qualquer filme que apenas ilustre o que se quer discutir – que pode ser simplificado no anátema “qualquer filme de qualquer jeito” – estava se disseminando entre os professores. O cinema chegou muito pouco à escola antes do videocassete e, quando chegou, foi muitas vezes usado de tal maneira que fez com que surgisse uma resistência contra ele, a partir da ideia de que, quando o professor não quer dar aula, ele passa um filme. Esse senso comum em relação ao emprego do audiovisual na escola é um dos elementos “não-ditos” do estudo das relações entre cinema e educação, que merece muita atenção.

Se para nós, pesquisadores de hoje, o emprego acrítico do audiovisual soa como uma prática antiga, as décadas de 1980 e 1990 devem ser assumidas como momento de gênese desse tipo de ação, e uma complexa rede de fatores contribuíram para que ela se estabelecesse.

Pelos registros encontrados, não é possível afirmar se a partir de 1994, a sessão Acervo Geral passou a ser mais utilizada pelos usuários da Videoteca Pedagógica do que o acervo Ceduc-vídeo. Mesmo assim, o grande crescimento de Acervo Geral frente ao pequeno desempenho do acervo Ceduc-vídeo no período compreendido entre 1994 e 1997 pode ser um indicativo de que usos mais tradicionais do audiovisual na escola pudessem estar ganhando força dentro da FDE e até mesmo na rede. O que pode ter ocorrido foi a sobreposição do tradicional sobre a inovação.

De posse de todas essas informações, é correto dizer que, em suma, uma autarquia diretamente ligada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo montou, no decorrer da década de 1990, um significativo acervo de fitas VHS, com obras que iam muito além do tipo de audiovisual que, tradicionalmente, recebe o título de “cinema educativo”.

Numa perspectiva macro, ela montou uma coleção audiovisual ampla e diversificada que contava com uma parcela de filmes educativos e não um acervo educativo que detinha alguns filmes de outra natureza. Daí surge a importância de enfatizarmos a denominação “videoteca pedagógica” e não “videoteca didática”, nome que fatalmente remeteria ao audiovisual didático.

Com efeito, como pudemos perceber a partir das questões que foram levantadas, nem mesmo dentro da FDE a questão do produto didático e do não-didático foi tratada da mesma forma ao longo do tempo. Em alguns momentos, os documentos registram a defesa inexorável do audiovisual não-didático; em outros, o discurso se relativiza e, num terceiro, percebemos uma divagação.

De toda forma, essa constatação leva-nos a, mais uma vez, meditar sobre os discursos prescritivos e modelos metodológicos que historicamente têm versado sobre o uso de recursos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem. Ora eles defendem o uso do didático, ora emprego do não-didático, ora do filme independentemente de sua classificação, sem, contudo conseguir passar, na imensa maioria das vezes, de inovação superficial à mudança efetiva, ou mesmo da teoria ou do uso quase acidental e extraordinário à prática comum e coerente.

CONCLUSÃO

O imponente casarão que abriga o Centro de Referência em Educação Mário Covas, no centro da cidade de São Paulo, abriga, em uma parte reservada de seu acervo, uma sala, de aproximadamente 25m^2, repleta de fitas VHS. Perfeitamente organizada e padronizada, e com várias cópias de cada título, essa é uma coleção que praticamente parou no tempo, mas que guarda, para olhos acurados, parte da aura de seu passado.

Entre 1997 e 2009, a coleção de vídeos do CRE Mario Covas, que foi herdada da FDE, pouco cresceu. Em 1997, o acervo contava com 993 filmes, e hoje, mais de uma década depois, conta com exatamente 1023 títulos. Sua rápida formação, entre 1988 e 1997, não foi mantida nem no aspecto quantitativo nem sob o ponto de vista tecnológico.

Não há sequer um DVD integrado à coleção. Nem mesmo entre os trinta títulos agregados ao longo dos últimos anos. A partir desses dados, podemos dizer que, hoje, esse é um acervo envelhecido, defasado e ultrapassado tecnologicamente. Ele existe, mas é praticamente como se não existisse, na medida em que jaz esquecido em uma mídia que vai se tornando cada vez mais rara e parte do passado.

Não deixa de ser irônico que o mesmo conjunto de fitas VHS que, um dia, foi visto como uma grande inovação pedagógica esteja, hoje, prestes a virar lixo tecnológico. Todo o dinheiro investido nele e também nas produções textuais editadas no mesmo período, pensadas para apoiar seus usos, apresenta-se, hoje, como desperdício de dinheiro público, não porque tenham sido adquiridas ou produzidas, mas sim porque se encontram esquecidas e postas de lado.

Com efeito, o fim definitivo do sistema VHS, que já foi anunciado, marcará também o fim de um significativo acervo montado para fins pedagógicos, principalmente entre 1988 e 1997, que ficou conhecido como Videoteca Pedagógica da FDE. Entretanto, sua presença física desaparece gradativamente face ao novo patamar tecnológico. Isso significa que, mesmo que ainda exista materialmente, o acervo inexiste na prática.

Como dissemos, além do conjunto de vídeos, um determinado grupo da FDE realizou uma série de publicações exclusivas para potencializar o acervo e o uso de recursos

audiovisuais na educação. Sua utilização, e até mesmo a memória de sua existência, provavelmente esvaíram-se muito antes das questões tecnológicas que hoje delimitam a coleção de fitas VHS. Numa sociedade midiática como a nossa, é sabido que os recursos audiovisuais atraem muito mais a atenção do que os livros. Por tudo isso, é bastante provável que, desde 1997, *Apontamentos*, *Lições com Cinema* e *Quadro a Quadro* tenham sido muito pouco utilizados pelos professores da rede.

Dentre os desdobramentos textuais que se originaram em consequência da Videoteca Pedagógica da FDE, o único atualizado tecnologicamente foi a série *Apontamentos*. Desde 2007, é possível obter na, página da internet do CRE Mário Covas[107] cópias digitalizadas da maior parte dos 467 *Apontamentos* produzidos. Todavia, o que seria motivo de grandes comemorações precisa ser relativizado. O modo como os arquivos, em formato PDF, foram disponibilizados dificulta o acesso, pois eles foram indexados unicamente pelo nome dos filmes. Na prática, isso significa que não é possível fazer nenhum tipo de busca a partir de outras informações, tais como diretor do filme, assunto, ou mesmo autor dos Apontamentos. Os arquivos foram simplesmente publicados na internet de tal maneira, que só quem já sabe do que se trata pode chegar à informação de que precisa. Não existe nenhum tipo de texto explicando o que são os documentos disponibilizados nem como usá-los. Além disso, pelo que soubemos, não houve, por parte do CRE, da FDE ou da SEE, nenhum tipo de divulgação de que o velho material produzido no bojo do projeto Ceduc-vídeo encontra-se novamente disponível na internet.

Temos, então, que, entre todas as ações relativas à utilização dos recursos audiovisuais na educação desenvolvidas pela FDE entre 1988 e 1997, apenas os audiovisuais – em suporte tecnológico ultrapassado – e a série Apontamentos – disponibilizada no sítio do CRE de uma maneira, no mínimo, descuidada e que prejudica sua real utilização – encontram-se, de alguma forma, disponíveis na atualidade. Todo o material restante – publicações e audiovisuais –, cujos conteúdos e abordagens não prescreveram, encontram-se subutilizados, ainda que depositados no CRE. Em síntese, esta é a realidade atual dos fatos.

[107] http://www.crmariocovas.sp.gov.br/

Quando começamos esta investigação acadêmica, em 2005, partimos de três informações iniciais sobre o tema: que a FDE havia montado um acervo de fitas VHS para professores, que editara pequenas publicações sobre cada filme e que esse acervo não era de audiovisuais educativos, embora se tivessem produzido alguns filmes e vídeos educativos. Foi com esses dados que nos lançamos a campo e descobrimos que, por trás do nome Videoteca Pedagógica da FDE existiam muito mais ações, desdobramentos e atores envolvidos do que imaginávamos.

Em parte, esta dissertação é o resultado da disparidade entre as informações iniciais e o volume de ações, projetos, profissionais envolvidos, iniciativas e serviços que se organizaram para que uma videoteca circulante de filmes didáticos e não-didáticos se tornasse disponível e fosse utilizada por professores do sistema público de ensino de todo o estado de São Paulo, por meio da FDE.

A pesquisa acerca desse acervo fez com que percorrêssemos dois caminhos. Numa perspectiva macro, fomos levados ao estudo da FDE e do contexto histórico de sua criação, já que ela fora o palco onde as ações se desenvolveram. Já na perspectiva micro, fez-se necessário o estudo de um projeto que foi o principal agente da formação da videoteca: o projeto Ceduc-vídeo.

Ao longo das páginas deste trabalho acadêmico, procuramos realizar um estudo que permitisse a visualização de uma ação – Videoteca Pedagógica da FDE –, do espaço institucional em que ela ocorreu – Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)/Gerência de Documentação (GDO) – e do principal projeto lhe deu sustentação – Ceduc-vídeo.

Ao longo de sua história, a FDE foi palco de várias ações relacionadas ao audiovisual e a escola. Elas aconteceram em diferentes departamentos internos, algumas de forma simultânea e outras em momentos históricos distintos. A própria Fundação definiu-se como um local de produção, realização e distribuição de produtos audiovisuais em VHS. Além disso, montou um acervo multifacetado, realizou cursos e produziu materiais impressos de diversas naturezas, que possuíam como leitores implícitos os educadores da rede e, como objetivo, a utilização do cinema, do vídeo e da televisão como recursos diversificadores do processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, a profusão de iniciativas e programas, alguns mais inovadores que os outros, contrasta fortemente com a falta de memória institucional. A maior parte da memória da FDE foi, de fato, descartada, e o que é pior, em parte, por ela mesma. O rodízio no alto escalão executivo da autarquia fez que, em seus 22 anos de vida, ela tivesse nada menos do que 13 presidentes diferentes, entre os quais apenas três ficaram mais do que dois anos no cargo. Escolhidos diretamente pelo Governador do Estado, com a influência do Secretário Estadual da Educação, são justamente os presidentes e os diretores, que assumem os cargos de confiança da entidade, que realizam o descarte de relatórios, abortamento de projetos em andamento e também deixam de distribuir livros publicados, por motivos claramente políticos.

Constatamos essa realidade aos poucos, na medida em que tivemos dificuldades em obter dados consolidados e que poucos documentos (de categorias diferentes e com grandes lacunas entre si) foram sendo encontrados. Nesta atividade de prospecção, foi fundamental o auxílio de alguns antigos funcionários da FDE, entre os quais devemos destacar a atuação de Clerenisse Marina de Souza Santos.

Dona Marininha, como é conhecida na Fundação, vem atuando, nos últimos dez anos na venda dos materiais produzidos pela FDE. Por isso, ela conhece intimamente as publicações e vídeos que a FDE já produziu. Quando fomos à entidade em busca de materiais do projeto Ceduc-vídeo, encontramos alguém que os conhecia muito bem e também as pessoas que os haviam feito. Ela havia guardado, por iniciativa própria, alguns impressos, livros, e revistas, bem como certa perspectiva da história do CENAFOR, em parte, e da FDE, desde o seu surgimento até a atualidade. Sua importância para esta pesquisa foi fundamental, pois, por intermédio dela, conseguimos chegar a escalões médios da entidade, que nos deram acesso a outros materiais e informações a que não conseguiríamos chegar sozinhos.

Registramos essa história por um simples motivo: ela exemplifica uma parte sensível da realidade da pesquisa da história da educação em São Paulo. O descarte da memória, realizado quase sempre pelos altos cargos de confiança, às vezes é combatido silenciosamente por funcionários de carreira que, intuitivamente, guardam vestígios de ações e programas que despenderam tantas energias e verbas no passado da instituição.

Além dessa importantíssima fonte, o CRE Mário Covas, que recebeu o acervo que anteriormente pertencera ao Ceduc da FDE, foi um local importante, em que parte dos documentos oficiais utilizados encontrava-se depositada.

É importante dizer que as movimentações realizadas em busca das fontes desta pesquisa foram deixando claro que o que restou da Videoteca Pedagógica da FDE foram principalmente seus resultados materiais, ou seja, os impressos, a coleção de fitas VHS propriamente dita e os catálogos da videoteca. Logo, dedicamo-nos ao estudo desses documentos, já que outros – tais como relatórios de utilização da videoteca, por exemplo –, não foram encontrados, provavelmente porque não existem mais. Esse fato, que fomos percebendo no percurso, limitou muito nossa pesquisa, que, inicialmente, pretendia quantificar e qualificar o uso efetivo do conjunto audiovisual, agrupado especialmente para uso dos professores da rede.

Uma vez delimitado o rol de ações e resultados materiais que foram produzidos como desdobramentos do Projeto Ceduc-vídeo e da Videoteca Pedagógica como um todo, partimos para a realização de entrevistas em busca de recuperarmos as histórias existentes por detrás da série Apontamentos, dos filmes e vídeos educativos que faziam parte do acervo, dos catálogos da videoteca, das coletâneas Lições com Cinema etc. Noutros termos, percebemos a necessidade de nomear, descrever, e organizar cronologicamente toda a produção, sobretudo pela ausência de estudos prévios que versassem sobre o mesmo corpus documental.

Da mesma forma, a ausência de pesquisas sobre a FDE e a importância do entendimento de seu *modus operandi* para a compreensão do caminho percorrido pela Videoteca Pedagógica e pelo projeto Ceduc-vídeo exigiram debruçamento em leis, estatutos e até mesmo em uma pesquisa acerca das três instituições cuja fusão deu origem à autarquia.

Desde o início dos trabalhos, procuramos, com insistência, interlocutores com quem dialogar no campo de pesquisa. Num primeiro momento, não encontramos nenhum estudo sobre a FDE, tampouco sobre suas ações. Estranhamos esse fato, dada a indiscutível importância da entidade no âmbito da Educação em São Paulo nos últimos vinte anos, bem

como de suas atividades, programas e projetos. Com o passar do tempo, contudo, eles foram surgindo.

Com diferentes enfoques, Mello (2006) Cipolini (2008) e Graça (2008) também trataram da FDE em suas pesquisas. Como já mencionamos no Capítulo II, Graça (2008) realizou uma pesquisa sobre atuação da FDE na área da construção de prédios escolares. Tal como procuramos explicitar, a Fundação é uma referência nacional nesse assunto e também na área de design de mobiliário escolar. Em sua pesquisa, a autora fez uma investigação sobre as orientações que partem da equipe técnica da FDE para os escritórios de arquitetura por ela contratados, em que são passadas as especificações técnicas que devem ser levadas em consideração nas construções escolares. O conforto ambiental (térmico, acústico e visual) nessas edificações foi o foco dessa tese de doutorado. Já Mello (2006) e Cipolini (2008) fizeram pesquisas que dialogam diretamente com a que realizamos. Tal como nós, elas também se debruçaram sobre a Videoteca Pedagógica da FDE e seus desdobramentos.

A FDE é uma instituição multifacetada, cuja atuação abrange praticamente todas as dimensões da educação em São Paulo. Apesar de, como dissemos, termos localizado outras duas pesquisas ligadas ao tema a que nos propusemos estudar, realizadas por Graça (2008), Cipolini (2008) e Mello (2006), esses estudos não se ocuparam da história da entidade ou de sua estrutura de funcionamento, nem como um todo, nem em partes. Pelo contrário, assim como tantos outros estudos sobre a educação pública em São Paulo nas últimas décadas, eles apenas mencionaram a instituição, sem se preocuparem em detalhar ou refletir sobre sua dinâmica interna, sua constituição tripartite, tampouco sobre a fragmentação que, em determinados aspectos, marca sua atuação.

Cipolini (2008) ateve-se a fazer uma breve descrição da Videoteca Pedagógica, em que abordou apenas parte das publicações a ela ligadas, e uma breve comparação entre essa proposta de cinema e educação e a realizada pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo INCE na década de 1930.

Já Mello (2006) se baseou em um único catálogo da videoteca para descrever o acervo e seus desdobramentos. Existe, nesse trabalho, um debruçamento maior em relação à série *Apontamentos* e até mesmo uma reflexão sobre como esses impressos abordaram o conhecimento histórico. Todavia, a autora circunscreve o período de desenvolvimento dos

Apontamentos entre 1990 e 1994, quando, na realidade, eles foram elaborados de 1988 até 1997. Logo, entre outros aspectos passíveis de crítica, seu trabalho não considerou a totalidade dos impressos produzidos, o que compromete seus resultados.

Temos então que, apesar de não estarmos inaugurando as pesquisas sobre a Fundação para o Desenvolvimento da Educação, ou mesmo sobre uma de suas iniciativas, nossa opção em estudar o contexto educacional do estado de São Paulo quando ela foi formada, bem como as instituições que a originaram, levaram-nos a trilhar caminhos que, de fato, não haviam sido antes percorridos. Eis uma importante contribuição que –cremos – esta pesquisa está dando ao meio acadêmico.

Em síntese, acreditamos que as contribuições deste trabalho consistem no fato de termos realizado um esboço da história da FDE e também do audiovisual na entidade, em diferentes momentos. Além disso, organizamos e descrevemos criticamente a FDE, a Videoteca Pedagógica da FDE e o principal projeto a ela associado, que recebeu o nome de Ceduc-vídeo.

Tal como procuramos especificar, muitos foram os desdobramentos que o projeto Ceduc-vídeo, coordenado por dois professores da rede – Cristina Bruzzo e Antônio Rebouças Falcão –, suscitou. Descrevê-los, estabelecer as premissas que os nortearam, periodizá-los e levantar os documentos que registram o desenvolvimento deles foi uma ação trabalhosa, dada a dimensão que, em alguns momentos, o projeto alcançou.

Contudo, cremos na validade desta tarefa, pois o projeto Ceduc-vídeo e a Videoteca Pedagógica da FDE constituem um capítulo diferenciado no estudo das relações entre o cinema e educação em São Paulo e até mesmo em âmbito nacional.

Ao transformarmos esse passado recente da história da educação pública de São Paulo em passado histórico, ou seja, num passado organizado, nomeado e acessível a outros pesquisadores, acreditamos que estamos contribuindo para o campo de pesquisa que se preocupa em como os recursos audiovisuais vem sendo utilizados na educação e na escola, bem como o papel de mediador que os professores vêm, historicamente, desempenhando para que isso ocorra.

> A Videoteca FDE possui duas características marcantes, que conferem a esta iniciativa um destaque em relação ao que habitualmente tem sido colocado à

> disposição das escolas públicas: o material impresso que acompanha cada vídeo e o tipo de filme selecionado. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FDE, 1993, p. 07).

Escrito em 1993, esse período condensa a maneira pela qual o grupo de profissionais envolvidos nas atividades relativas ao cinema e educação do Ceduc-vídeo enxergava seu próprio trabalho.

Nesse aspecto, é preciso dizer que o projeto Ceduc-vídeo não destoava apenas do que normalmente se disponibilizava às escolas públicas naquele contexto histórico; o projeto pode ser considerado inovador mesmo quando se pensa no que é oferecido às escolas nos dias de hoje.

Se levarmos em consideração projetos de audiovisual e educação que ocorreram depois desta iniciativa, como, por exemplo, o TV Escola, vamos perceber que a quase totalidade dos trabalhos ocorrem em torno do audiovisual educativo e, quando muito, do documentário ou da reportagem de televisão, que, na imensa maioria das vezes, são trabalhados tal como fossem o primeiro.

Queremos dizer que, costumeiramente, quando o audiovisual chega à escola, três situações costumam ocorrer: ou se emprega o filme didático, ou se emprega o filme não-didático tratado como didático – caso em que se encontram os documentários –, ou, ainda, utiliza-se o filme de ficção empregado com fins meramente ilustrativos/conteudistas, tão mal utilizados quanto as pinturas de Jean Baptiste Debret, às quais muitos docentes tratam como se fossem fotografias do Brasil Colonial, na concepção “senso comum” que se atribui ao termo fotografia.

Por tudo isso, e também pelas tantas políticas públicas que se voltaram à disseminação do filme educativo nas escolas – como o INCE e a TV Escola, para ficarmos apenas em exemplos significativos do passado e do presente –, é que as ações da FDE se diferenciam positivamente já que, grosso modo, tratava-se, principalmente, de utilizar o filme não-didático levando em conta suas dimensões artísticas, psicológicas e sociológicas.

No trecho que selecionamos, percebemos que a equipe dos professores Bruzzo e Falcão tinha consciência de que eles estavam fazendo algo realmente inovador.

A leitura da citação também possibilita que fique clara a importância atribuída aos vários subsídios impressos, criados no bojo da iniciativa. Tão relevante, que a informação foi apresentada antes mesmo de se discorrer sobre as características qualitativas das obras cinematográficas amealhadas. Na prática, o que se está dizendo no excerto é algo como ”somos uma videoteca que tem publicações sobre vídeos e vídeos”. Logo, a importância das publicações no projeto é indiscutível. Elas eram, no mínimo, tão importantes quanto os audiovisuais, e há que se questionar até se não eram mais valorizadas do que eles.

Nesse sentido, letras e imagens foram trabalhadas nessa ação a partir de uma relação dialógica em que a montagem e a utilização do acervo incitaram a produção de material impresso relativo, que, por sua vez, estimulava os leitores a retornarem a outros títulos do acervo e assim por diante.

Ao mencionar o tipo de filme selecionado como um diferencial estrutural, o que se está evidenciando é a escolha pela instrumentalização para o uso, em primeiro plano, do filme não-didático.

A produção de mais de um tipo de impresso para subsidiar os educadores, a montagem de um acervo em que a presença do filme de ficção, comercial e de longa metragem era significativa, o modo não impositivo como o acervo foi disponibilizado, os encontros promovidos entre comunicadores, cineastas e professores, e, principalmente, o convite para um trabalho com arte e educação via tecnologia, constituem, de uma só vez, os itens diferenciadores desse projeto.

Soma-se a isso o fato de o projeto ter sido coordenado por professores da própria rede, que formaram em torno dele e de seus desdobramentos – *Apontamentos, Lições com Cinema, Quadro a Quadro*, seminários e produção de vídeos – uma rede de colaboradores especializados, formada por pesquisadores, professores universitários, pós-graduandos, jornalistas, cineastas, animadores e professores da própria rede, que, durante quase uma década, esteve mobilizada na produção de conhecimento e na troca de práticas e experiências sobre os impactos do uso do audiovisual na escola.

Por tudo isso, o projeto Ceduc-vídeo constitui-se numa iniciativa de audiovisual e educação que possibilita que muitas outras incursões aprofundem-se nela sob diferentes enfoques.

Pelo levantamento que fizemos, foram 57 os colaboradores envolvidos nas ações suscitadas pelo projeto Ceduc-vídeo. Entretanto, pelas descontinuidades que enfrentamos quanto aos documentos e registros, existe a possibilidade de que esse número possa ser um pouco maior. Nas entrevistas realizadas, Bruzzo e Falcão foram enfáticos ao dizer a respeito das dificuldades que eles enfrentaram para realizar toda a gama de ações a que se propuseram. Nesse sentido, a presença dos colaboradores foi fundamental, e a constatação de que muitas pessoas contatadas simplesmente não se interessaram pelo tema ou pelo projeto faz desse grupo de colaboradores efetivos um grupo interessante, cujo perfil apenas começamos a esboçar.

O encerramento de um trabalho de pesquisa como o que fizemos sempre traz a sensação de que se está encerrando algo que ainda não está terminado. O próprio movimento de fechamento do texto que sintetiza o percurso realizado leva-nos à reflexão de que há ainda muito que dizer sobre os assuntos trabalhados.

O desafio de se transformar a escola e a sala de aula em locais propícios para a fruição de diversos tipos de arte, por meio tecnológicos ou não, ainda está por ser vencido. Os problemas enfrentados pelo projeto Ceduc-vídeo, como a estrutura curricular, o tempo destinado a cada aula, ou mesmo a postura conteudista de muitos professores continuam sendo mais regra do que exceção, o que faz da escola atual, em muitos casos, um lugar inóspito, insensível e distante dos alunos do século XXI.

A ideia de se deixar disponíveis materiais diversos aos professores, como livros, fotografias, obras de arte e vídeos, com sugestões práticas de uso, para que eles próprios definam o que querem usar, como e quando querem usar, sem posturas impositivas ou modelos metodológicos prontos, perece-nos bastante pertinente e completamente atual. A ausência desse tipo de “serviço”, seja em escolas públicas ou privadas, parece-nos algo que insiste em manter a escola como um “cárcere pedagógico” que, em algumas situações, ela se torna.

Ações como a que a atual gestão do Governo do Estado e da Secretaria Estadual da Educação vem promovendo, que buscam padronizar os currículos por meio do envio de apostilas para que os professores ensinem os alunos, ou mesmo que enviam para as escolas pacotes fechados de filmes, diminuem sensivelmente a possibilidade de escolha dos

professores, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto em relação a quais manifestações artísticas devem ter espaço na escola e como elas devem ser usadas. Estamos vivendo um momento em que os professores da rede pública perdem cada vez mais sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem, o que faz que projetos e iniciativas do passado, como a própria Videoteca Pedagógica e o projeto Ceduc-vídeo, tornem-se modelos sobre os que devemos, no mínimo, refletir. Caso contrário, estaremos fazendo exatamente o que se deseja que façamos como sociedade: esqueçamos de tudo o que foi realizado antes e comecemos “do zero” a cada mudança de gestão ou de partido público no poder.

REFERÊNCIAS*

ACESSO: Revista de Educação e Informática. São Paulo: FDE, 1988 – 2006. Semestral. ISSN: 0103-0736.

ALMEIDA, C. J. M. **O que é vídeo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 96p.

ALMEIDA, J. C. M. **Cinema contra cinema**: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: Editora Ltda., 1931. 224p.

ALMEIDA, M. J. et al. Cinema e televisão: histórias em imagens e som na moderna sociedade oral. São Paulo: FDE, 1992. 64p. (Série Lições com cinema, 5).

ALVES, Maria Adélia. **Filmes na Escola**: uma abordagem sobre o uso de audiovisuais (vídeo, cinema e programas de TV) nas aulas de Sociologia do Ensino Médio. 2001. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ANIMAÇÃO. Coordenação de Antônio Rebouças Falcão. São Paulo: FDE, 1996. 1 videocassete (28 min.): VHS, NTSC, son., color.

AZANHA, J. M. P. Autonomia da Escola, um reexame. **Idéias**, São Paulo, n. 16, p. 37-46, 1993.

AZEVEDO, et. al. O Manifesto dos Pioneiros da educação nova – 1932**. Histedbr,** Campinas, ago. 2006. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2009.

BACHELARD, G. **A Epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 1984. 220p.

BERNARDET, J. C. **Cinema brasileiro**: propostas para uma história. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 103p.

BERNARDET, J. C.; RAMOS, A. F. **Cinema e História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988. 93p.

BONEL, Mônica Maia. **O ciclo básico**: estudo de caso de uma política pública no Estado de São Paulo. 1993. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BRASIL. Decreto nº 82.351, de 2 de setembro de 1978. Aprova o Estatuto do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 1978. Disponível em:

---

* De acordo com: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

<http://74.125.47.132/search?q=cache:WxDredNafFMJ:www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action%3Fid%3D210973+Decreto+o+n%C2%BA+82.351,+de+02+de+setembro+de+1978&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 15 jan. 2008.

_____. Decreto Lei nº 616, de 9 de junho de 1969. Autoriza o Poder Executivo a Instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 1969. Disponível em: <http://br.vlex.com/vid/institui-fundo-desenvolvimento-ferroviario-34177192>. Acesso em: 8 jan. 2008.

_____. Decreto Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1971vVp116/indice.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1986. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do;jsessionid=92C05176564B5C2F937195B8C420A146?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F-8944346534707906429#anexos>. Acesso em: 16 fev. 2008.

_____. Decreto Lei nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue os órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jan. 1987. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=220661>. Acesso em: 8 jan. 2008.

_____. Decreto Lei nº 93.921, de 14 de janeiro de 1987. Extingue os órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jan. 1987. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do?anoInicial=&anoFinal=&indInicial=390&indFinal=399&Mais=true&ManterDelimitador=99&descricao=&tipoDocumento=>. Acesso em: 8 jan. 2008.

_____. Decreto Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2008.

BRUZZO, C. (Org.); FALCÃO, A. R. (Org.). **Coletânea Lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993. 172 p.

_____. **Coletânea Lições com cinema vol. 2.** São Paulo: FDE, 1994. 134p.

_____. **Coletânea Lições com cinema vol. 3**. São Paulo: FDE, 1996a. 120p.

_____. **Coletânea Lições com cinema vol. 4**. São Paulo: FDE, 1996b. 256p.

BRUZZO, Cristina. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. Campinas, 13 jun. 2008.

BUENO, Rosa. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 23 mar. 2009.

CARDARELLI, Regina Helena. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 22 jan. 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS. Apresenta informações sobre o Centro de Referência e sobre projetos educacionais organizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/index.php>. Acesso em: 11 jul. 2008.

CIPOLINI, Arlete. **Não é fita, é fato**: tensões entre instrumento e objeto: um estudo sobre a utilização do cinema na educação. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORDEIRO, J. F. **A história no centro do debate:** as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2000. 236p.

COUTO, J. G. et al. Cinema: uma introdução à produção cinematográfica. São Paulo: FDE, 1992. 135p. (Série Lições com cinema, 1).

CRUZ, Marco Antônio Barbeiro. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 22 jan. 2009.

DEMARTINI, Pedro Paulo. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 12 jun. 2007.

DI GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 67, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2009.

FALCÃO, A. R.; BRUZZO C. Uma videoteca para a educação. **Leitura:** teoria & prática, Campinas, n.21, p. 65-67, jun. 1993.

FALCÃO, Antônio Rebouças. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 26 nov. 2008.

FERRETTI, C. J. et al. O filme como elemento de socialização na escola. São Paulo: FDE, 1993. 44p. (Série Lições com cinema, 4).

FERRO, M. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 143p.

FRANCO, Marília da Silva. **Escola audiovisual**. 1987. 192f. Tese (Doutorado em Artes) – Curso de Pós-graduação na Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

_____. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 15 jan. 2007.

FUNDAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ADMINISTRATIVO – FUNDAP. Informação para educação. Revista Fundap, São Paulo, v. 1, n. 2, 2004. Disponível em:

<http://www.revista.fundap.sp.gov.br/revista2/paginas/documentacao.htm>. Acesso em: 13 out. 2008.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FDE. **Fundação para o Desenvolvimento da Educação:** objetivos e ações. São Paulo**:** FDE, 1987. 26p.

_____. **Catálogo 90/91**: videoteca FDE. São Paulo, 1990. 178p.

_____. **Relatório FDE:** 1987–1991. São Paulo: FDE, 1991. 148p.

_____. **Catálogo 91/92**: videoteca FDE. São Paulo, 1992. 348p.

_____. **Minicatálogo:** Videoteca volante FDE. São Paulo: FDE, 1993. 175p.

_____. **Catálogo 93/94**: videoteca FDE. São Paulo, 1994b. 364p.

_____. A educação básica no Brasil e na América latina: repensando sua história a partir de 1930. 2. ed. São Paulo: FDE, 1994a. 101p. (Série Idéias, 1).

_____. Ações para aprimorar a Educação em São Paulo. Estudos Avançados, São Paulo, v. 10, n. 28, 1996a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-141996000300018&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. **Catálogo videoteca FDE**: suplemento I. São Paulo, 1996b. 266p.

_____. **Videoteca FDE**: guia da versão eletrônica. São Paulo: FDE, 1997. 17p.

_____. **As escolas de São Paulo**. São Paulo: FDE, 2002. 107p.

_____. Apresenta a estrutura interna, os projetos, os programas e as ações desenvolvidas pela entidade. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/pagespublic/Home.aspx>. Acesso em: 10 jul. 2008.

_____. Relatório de atividades FDE – 2007. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/Arquivo/relatorio_fde_web.pdf>. Acesso em: 10 set. 2008.

FUNDAÇÃO PARA O LIVRO ESCOLAR - FLE. **Memória Cultural:** um resgate para desvendar a nossa história. São Paulo: FLE, 1984a. 20p.

_____. **Memória escola comunidade**. São Paulo: FLE, 1984b. 58p.

GAIT, Nazira. **Teleducação em São Paulo**: passado e futuro. 1988. 202f. Tese (Doutorado em Artes) – Curso de Pós-graduação na Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

GASPAR, M. A. D. CEFAM: Lócus de Formação para o Aluno e o Professor. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 6, 2005.

Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//006/06gaspar.htm>. Acesso em: 11 nov. 2008.

GOMES, P. E. S. **Cinema:** trajetória no subdesenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 101p.

GOULART, Débora Cristina. **Entre a denúncia e a renúncia**: "a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) frente às reformas na educação pública na gestão Mário Covas (1995-1998)". 2004. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GRAÇA, Valéria Azzi Collet. **A integração dos aspectos de conforto ambiental no projeto de escolas**: uso da metodologia axiomática e de exemplos simplificados. 2008. 268f. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) – Curso de Pós-graduação da Faculdade de Engenharia Civil, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HYPOLITTO, Dinéia. A política de capacitação docente no estado de São Paulo nas duas últimas décadas do século XX. **Revista Integração**, São Paulo, n. 36, 2004. p. 49-60. Disponível em: <ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/49_36.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2008.

LIMA, Chopin T. **Educação em São Paulo:** diretrizes básicas do programa de governo. São Paulo: FDE, 1987a. 24p.

_____. **Educação:** nosso desafio. São Paulo: FDE, 1987b. 31p.

LIMA, Marceline. **Oficina Pedagógica como espaço formativo da docência**. 2008. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LINHARES, Ronaldo Nunes. **Gestão em comunicação e educação**: a experiência do projeto vídeo-escola. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Curso de Pós-graduação da Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MANOSSO, Nilva Rocha. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 22 jan. 2009.

MARQUES, Waldemar. **Escola-Padrão**: acertos e equívocos de uma política educacional. 1997. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MARTINS, A. M. A política educacional paulista: controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia (1983/1999). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, 2003. p. 527-552.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200012&lng=e&nrm=iso&tlng=e>. Acesso em: 26 jan. 2008.

MELLO, Regina Santos de Oliveira. **O filme nas aulas de História**: Desafios e Propostas, análise do catálogo videoteca pedagógica da FDE. 2006. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

MELO JUNIOR, José Ferreira. **O papel exercido pelo assistente técnico pedagógico – ATP no processo de formação continuada do professor da escola pública do Estado de São Paulo**. 2006. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação do Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

MONTEIRO, Ana Nicolaça. **Cinema educativo como inovação pedagógica na escola paulista (1933-1944)**. 2006. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MONTEIRO, Marialva. Cinema na Escola: a vocação educativa dos filmes. Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2002/dce/dcetxt4.htm>. Acesso em: 6 mar. 2008.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Professores ganham centro de atualização. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 11 mar. 2002. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2002_03_11.asp>. Acesso em: 11 fev. 2007.

O OLHAR recortado. Direção de Ricardo Picchiarini, Produção de Rubens Rewald, São Paulo: Confeitaria de Cinema, 1993. 1 videocassete (6min. 30s): VHS, NTSC, son., color.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Escola da família – São Paulo. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/areas/dsocial/destaques/progabrindoespacos/escolafamili asp>. Acesso em: 15 abr. 2007.

PACHECO FILHO, Raul Albino. A influência de Carolina Bori no CENAFOR: uma semente que germinou. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000100032&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2008.

PASSOS, Fernando. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. Campinas, 19 fev. 2008.

PEREIRA, V. W. Para uma reflexão com vistas a uma proposta pedagógica para uso do videocassete. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 70, p. 25-33, mai./jun. 1986.

PESSOA, Marco Aurélio. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 22 jan. 2009.

POMPEU, Carlos Alexandre. **História, políticas e projetos**: formação continuada de professores de história (Estado de São Paulo – PEC 1996–1998). 2005. 663f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 294p.

QUADRO A QUADRO: Educação e Cinema. São Paulo. FDE, 1994.

RECRIANDO o olhar. Direção de Ricardo Picchiarini, Produção de Rubens Rewald, São Paulo: Confeitaria de Cinema, 1993. 1 videocassete (10min.): VHS, NTSC, son., color.

ROCHA, A. P. et al. O filme: um recurso didático no ensino da história. São Paulo: FDE, 1992. 52p. (Série Lições com cinema, 2).

SALIBA, E. T. et al. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. São Paulo: FDE, 1993. 80p. (Série Lições com cinema, 3).

SALIBA, M. E. F. **Cinema contra Cinema:** o cinema educativo de Canuto Mendes. São Paulo: Editora Unesp, 2003. 192p.

SANTOS, Clerenisse Marina de Souza. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 5 jun. 2008.

SÃO PAULO. Lei nº 7.251, de 24 de outubro de 1962. Autoriza o Poder Executivo a instituir a "Fundação para o Livro Escolar", e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 24 out. 1962. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1962/lei%20n.7.251,%20de%2024.10.1962.htm>. Acesso em: 4 out. 2008.

_____.Decreto nº 44.703, de 7 de abril de 1965. Institui a Fundação para o Livro Escolar. Publicado na Diretoria Geral da Secretaria de Estado dos Negócios do Governo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 8 abr. 1965. Disponível em: <http://perfil.sp.gov.br/site/legislacaoi.asp?atoid=20977>. Acesso em: 20 jan. 2009.

_____. Decreto nº 47.223, de 24 de novembro de 1966. Dispõe sobre a "Fundação para o Livro Escolar". **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 24 nov. 1966. Disponível em: <http://perfil.sp.gov.br/site/legislacaoi.asp?atoid=20978>. Acesso em: 5 nov. 2008.

_____. Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 29 jan. 1976. Disponível em: <http://perfil.sp.gov.br/site/legislacaoi.asp?atoid=19553>. Acesso em: 15 out. 2008.

_____. Decreto nº 23.575, de 17 de junho de 1985. Aprova os Estatutos da Fundação para o Livro Escolar. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 17 jun. 1985. Disponível em: <http://perfil.sp.gov.br/site/legislacaoi.asp?atoid=20981>. Acesso em 12 out. 2008.

_____. Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 27 dez. 1985. Disponível em: <http://www.geocities.com/diariooficialsp/est_lei_complementar_444_1985.html>. Acesso em 10 jan. 2009.

_____. Decreto nº 27.102, de 23 de junho de 1987. Altera a denominação, amplia os objetivos da Fundação para o Livro Escolar e aprova os Estatutos da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 23 jun. 1987. Disponível em: <http://perfil.sp.gov.br/site/legislacaoi.asp?atoid=20974>. Acesso em: 20 jan. 2009.

_____. Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional Escola-Padrão na Secretaria de Educação. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 22 out. 1991. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/dec40510_95.htm>. Acesso em: 10 jan. 2009.

_____. Decreto nº 43.948, de 9 de abril de 1999. Dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 9 abr. 1999. Disponível em: <http://74.125.47.132/search?q=cache:Ht4KJG1gx34J:perfil.sp.gov.br/site/legislacaoi.asp%3Fatoid%3D19606+Decreto+n%C2%BA+43.948&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. Decreto nº 51.925, de 22 de junho de 2007. Aprova nova redação do Estatuto da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 22 jun. 2007. Disponível em: <http://perfil.sp.gov.br/site/exibe3.asp?entidadecodigoid=8698&stf=4>. Acesso em: 10 jan. 2009.

SÃO PAULO 450 ANOS. A década de 70: a escala do problema ou um problema de escala. Informações complementares (Pesquisa, texto e edição: José Armênio de Brito Cruz e Lúcia Carvalho). Disponível em:<http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/escola_cidade/5_escala_problema.asp>. Acesso em: 10 mar. 2008.

SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil.** São Paulo: Editora Unesp, 2004. 398p.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Estrutura, projetos, ações e serviços disponibilizados pela secretaria. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 7 set. 2007.

_____. Cultura é Currículo. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br//programa.aspx>. Acesso em: 18 ago. 2008.

SÉRIE APONTAMENTOS. São Paulo: FDE, 1988 – 1997.

SÉRIE IDÉIAS. São Paulo: FDE, 1988 – 2004.

SERRANO, J.; VENANCIO FILHO, F. **Cinema e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1930. 159p.

SOARES, Ismar de Oliveira et al. O projeto Educom.TV: formação on line de professores numa perspectiva educomunicativa. **Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos2/artigo2.htm>. Acesso em: 19 set. 2008.

UTSUMI, Miriam Cardoso. **Escola-Padrão**: avanço na melhoria do ensino? 1995. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

VESENTINI, J. W. et al. Amazônia. São Paulo: FDE, 1992. 52p. (Série Lições com cinema, 6).

VIDEOTECA Pedagógica. Direção de Régis Horta, São Paulo: FDE, 1993. 1 videocassete (28 min.): VHS, NTSC, son., color.

VINTE ANOS da FDE. Produção da FDE, São Paulo: FDE, 2007. 1 DVD (3min. 50s) NTSC, son., color.

WIECHAMANN, Maria Helena. Entrevista concedida a Ana Cristina Venancio da Silva. São Paulo, 25 mar. 2009.

Apêndice

APÊNDICE A – COLABORADORES DA SÉRIE APONTAMENTOS*

Grupo 1 – Comunicadores e Cineastas

NOME	FORMAÇÃO ESPECÍFICA*	TÍTULO DOS APONTAMENTOS
ANTONIO CARLOS GONÇALVES	FORMADO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL PELA PUC/SP; TEM CURSO ESPECÍFICO DE CINEMA; AUTOR DE REPORTAGENS E CRÍTICAS CINEMATOGRÁFICAS PARA A FOLHA DE S. PAULO, PARA A REVISTA NUEVA ESPANHA INTERNACIONAL E PARA LEIA LIVROS.	ERNESTO VARELA EM SERRA PELADA / DO OUTRO LADO DA SUA CASA / VIDAS SECAS / JANELA INDISCRETA / LIMITE /GARRINCHA, ALEGRIA DO POVO / OS BANDIDOS DO TEMPO / A BATALHA DE ARGEL / FESTIM DIABÓLICO / A TESTEMUNHA / CABRA MARCADO PARA MORRER / CRIA CUERVOS / CHAPELEIROS / O CASO DOS IRMÃOS NAVES / A FESTA DE BABETTE / BLADE RUNNER, O CAÇADOR DE ANDRÓIDES / GALLIPOLI / YOL / ERA UMA VEZ NO OESTE / ELENI / BRAÇOS CRUZADOS, MÁQUINAS PARADAS / OS MUCKER / O CUKO NA FLORESTA NEGRA / O AMULETO DE OGUM / JK, A VOZ, DA HISTÓRIA / CHICO REI / ETERNAMENTE PAGÚ / ESTRADA DA VIDA / O POSTO / ILHA DAS FLORES / JUBIABÁ / O ABUTRE / ACIDENTE ESTRANHO / A ESTRELA SOBE / A GUERRA E AS CRIANÇAS / INSIDE OUT / O MÁGICO E O DELEGADO / TERRA EM TRANSE
RICARDO PICCHIARINI	GRADUADO EM CINEMA PELA USP; ROTEIRISTA, DIRETOR DE FOTOGRAFIA, PRODUTOR DE SOM EM VÁRIOS CURTAS-METRAGENS.	LIBERTÁRIOS / BYE BYE BRASIL / CHUVAS DE VERÃO / BARRAGEM: A OCUPAÇÃO / O PAGADOR DE PROMESSAS / OS FUZIS / COM LICENÇA, EU VOU À LUTA / A CLASSE OPERÁRIA VAI AO PARAÍSO / FELIZ ANO VELHO / COMO ERA GOSTOSO O MEU FRANCÊS / DOIS PERDIDOS NUMA NOITE SUJA / QUILOMBO / ELES NÃO USAM BLACK-TIE / REDS / A NOITE DOS DESESPERADOS / DIVERSÕES SOLITÁRIAS / GANGA ZUMBA / FURYO – EM NOME DA HONRA / A GAROTA DAS TELAS / CASABLANCA / DELITO MATTEOTTI / NUNCA TE VI... SEMPRE TE AMEI / TRON, UMA ODISSÉIA ELETRÔNICA / XICA DA SILVA / RIO ZONA NORTE / CAÇADOR DE MORTE / O CANGACEIRO / JUÍZO FINAL / ROSA LUXEMBURGO / CONFISSÕES DE UM ADOLESCENTE / A PRIMEIRA NOITE DE UM HOMEM / TANGOS, O EXÍLIO DE GARDEL / GUERRA DO BRASIL / A GUERRA DOS PELADOS / REPÚBLICA GUARANI / REVOLUÇÃO DE 30 / VERA / 2001: UMA ODISSÉIA NO ESPAÇO / LAMPIÃO E MARIA BONITA / OS MISERÁVEIS / O ILUSIONISTA / ESPERANÇA E GLÓRIA / A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA / O INCRÍVEL EXÉRCITO BRANCALEONEO / O HOMEM DA CAPA PRETA / CAPITU / PARALELO 49 / ADEUS, MENINOS / PAI PATRÃO / GIRO CITY: A VERDADE PROIBIDA / OS GRITOS DO SILÊNCIO / LUCKY LUCIANO / PELLE, O CONQUISTADOR / SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS / SEM DESTINO / HAMLET / O NOIVO DA GIRAFA / O QUE TERÁ ACONTECIDO A BABY JANE? / OS EUROPEUS / A INGLATERRA ME FEZ / ALELUIA GRETCHEN / TEATRO GUAÍRA / MINHA VIDA DE CACHORRO / AMOS / UMA CILADA PARA ROGER RABBIT / ARAUCÁRIA, MEMÓRIA DA EXTINÇÃO / FUZARCA NO PARAÍSO / SETE QUEDAS / BAGDÀD CAFÉ / ATTILA / GANDHI / A GAIOLA DE OURO / GUERRA E PAZ / L. A. BAD / REI LEAR / TALK RADIO / TATI, A GAROTA / VIDA E SANGUE DE POLACO / LARANJA MECÂNICA / O TESOURO DE SIERRA MADRE / EU SOU O SENHOR DO CASTELO / DRUGSTORE COWBOY / UM ESTRANHO NO NINHO / O DISCRETO CHARME DA BURGUESIA / AS AVENTURAS DO BARÃO MUNCHAUSEN / QUANDO PAPAI SAIU EM VIAGEM DE NEGÓCIOS / UMA CIDADE SEM PASSADO / A NOITE AMERICANA / A GUERRA DO FOGO / A REVOLTA DOS CARNUDOS / ... E O VENTO LEVOU / ROBIN HOOD, O PRÍNCIPE DOS LADRÕES / BANG BANG / FILHOS DA GUERRA / BOB ROBERTS / HERÓI POR ACIDENTE / O JOGADOR / NÃO MATARÁS / A HISTÓRIA DE QIU JU / VAN GOGH / LAMARCA / NUNC ET SEMPER

* As três listas desse apêndice foram elaboradas com base em análises nos 459 Apontamentos a que qualquer usuário tem acesso pelo sítio do CRE Mario Covas.

* Cara livreto da série Apontamentos trazia uma descrição dos colaboradores que haviam escrito aquele determinado número. Nesta coluna da tabela fizemos a transcrição dessas descrições.

RUBENS MACHADO	FORMADO EM ARQUITETURA E URBANISMO E PÓS-GRADUANDO PELA USP; PESQUISADOR DE ASSUNTOS CULTURAIS DO CENTRO CULTURAL SÃO PAULO; PROFESSOR DA FACULDADE DE ARQUITETURA DA ESCOLA DE BELAS ARTES; TEM EXPERIÊNCIA COMO ROTEIRISTA, MONTADOR, FOTÓGRAFO E PRODUTOR DE CURTAS-METRAGENS; FUNDADOR E ORGANIZADOR DA FEDERAÇÃO PAULISTA DE CINECLUBES; CO-AUTOR DE HISTÓRIA DO CINEMA BRASILEIRO, PELA ART EDITORA (SP).	CHICO FUMAÇA / NADANDO EM DINHEIRO / A VIÚVA VALENTINA / PARA LEMBRAR UM GRANDE AMOR
CARLOS HENRIQUE VICENTE	FORMADO EM JORNALISMO PELA PUC/SP; ATUALMENTE CURSA FILOSOFIA NA MESMA UNIVERSIDADE; AUTOR DE ARTIGOS PARA A REVISTA CINEMIN.	APOCALIPSE NOW / GINGER E FRED FEDERICO / DERSU UZALA
ANTÔNIO QUERINO NETO	JORNALISTA, CRÍTICO DE CINEMA E MÚSICA; EX-ARTICULISTA DAS REVISTAS SET E BIZZ DO CADERNO 2 DE O ESTADO DE S. PAULO; MESTRANDO EM FILOSOFIA NA PUC/SP.	LABIRINTO / CANTANDO NA CHUVA / A ULTIMA SESSÃO DE CINEMA / PROFISSÃO: REPÓRTER (O PASSAGEIRO) / VIAGEM INSÓLITA / DRUGSTORE COWBOY / MONTANHAS DA LUA / ROCCO E SEUS IRMÃOS / HENRIQUE V / OS VIVOS E OS MORTOS / RASTROS DE ÓDIO
MARCOS STRECKER	É JORNALISTA "FREELANCE"; TRABALHOU NO JORNAL FOLHA DE S. PAULO COMO REPÓRTER (ILUSTRADA), REDATOR, EDITOR-ASSISTENTE (EXTERIOR) E CORRESPONDENTE-BOLSISTA (PARIS).	O GAROTO / ROMA, CIDADE ABERTA / INTOLERÂNCIA
WALTER LIMA JÚNIOR	JORNALISTA, CINEASTA, PRODUTOR, DIRETOR E CRITICO DE CINEMA, TRABALHOU NA CINEMATECA DO MUSEU DE ARTE MODERNA DO RIO DE JANEIRO; FOI ASSISTENTE DE ADOLFO CELL E GLAUBER ROCHA; PRODUZIU E DIRIGIU MENINO DE ENGENHO* (1965), A LIRA DO DELÍRIO (1978) E INOCÊNCIA* (1983), DENTRE OUTROS.	CINEMA PARADISO / A VIAGEM DO CAPITÃO TORNADO / AS CORES DA VIOLÊNCIA / EUROPA
FERNANDO PASSOS	LICENCIADO EM COMUNICAÇÕES PELA FEUSP; BACHAREL EM RÁDIO E TELEVISÃO PELA ECA/USP; MESTRE EM MULTIMEIOS PELO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP; DOUTORANDO NA ÁREA DE CINEMA E LITERATURA PELA UNICAMP.	NÃO MATARÁS / A HISTÓRIA DE QIU JU / LAMARCA
JOSÉ ROBERTO TORERO	ESCRITOR, JORNALISTA E CINEASTA, COM FORMAÇÃO EM LETRAS, CINEMA E JORNALISMO PELA USP; AUTOR DE GALANTES MEMÓRIAS E ADMIRÁVEIS AVENTURAS DO VIRTUOSO CONSELHEIRO GOMES, O CHALAÇA, PELA CIA. DAS LETRAS (SP), 1994; DIRETOR CINEMATOGRÁFICO DE NUNC ET SEMPER (1993), A INÚTIL MORTE DE S. LIRA (1990) E AMOR (1994).	NUNC ET SEMPER
EDUARDO HENRIQUE DINIZ	ENGENHEIRO ELETRÔNICO, TENDO TIDO PARTICIPAÇÃO ATIVA NA CRIAÇÃO DE CINECLUBES, DENTRE OS QUAIS O OSCARITO E O ELÉTRICO EM SÃO PAULO; ATUALMENTE TRABALHA NO CENTRO DE INFORMÁTICA EDUCACIONAL DA FDE E FAZ PÓS-GRADUAÇÃO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO.	O COMPUTADOR NO ENSINO

Grupo 2 – Especialistas em Cinema e Educação

NOME	FORMAÇÃO ESPECÍFICA	TÍTULO DOS APONTAMENTOS
LUIZ NAZÁRIO	HISTORIADOR E CRÍTICO DE CINEMA; ATUALMENTE INTEGRA A EQUIPE DE CRÍTICOS DA REVISTA SET, COLABORA NO JORNAL O ESTADO DE S. PAULO E NA REVISTA ATLANTE E DOUTORA-SE EM CINEMA NA ALEMANHA; AUTOR DE O CINEMA INDUSTRIAL AMERICANO E À MARGEM DO CINEMA, AMBOS PELA NOVA STELLA (SP); E DE PASOLINI, ORFEU NA SOCIEDADE INDUSTRIAL, PELA BRASILIENSE (SP).	O NOME DA ROSA / O ANJO AZUL / O HOMEM ELEFANTE / A CORUJA E O GANSO / LUNA, LUNA, LUNA/ A HORA DA ESTRELA / A NOITE DE SÃO LOURENÇO / A MARVADA CARNE / OS CAÇADORES DA ARCA PERDIDA / A ROSA PÚRPURA DO CAIRO / CHINATOWN / PARIS, TEXAS / M, O VAMPIRO DE DÜSSELDORF / GIORDANO BRUNO / A CONVERSAÇÃO / MEU TIODANTON, O PROCESSO DA REVOLUÇÃO / RINDO COM MAX LINDER / O ENIGMA DE KASPAR HAUSER / GATO FÉLIX E SEUS COMPANHEIROS / DESENHO FAVORITO N° 1 PERNALONGA E SUA TURMA / FESTIVAL CARLITOS NO. 1 / EM BUSCA DO OURO / O HOMEM MAIS ENGRAÇADO DO MUNDO / FESTIVAL CARLITOS NO. 2 / FESTIVAL CARLITOS NO. 3 / A HISTÓRIA SEM FIM / GREMLINS / PRIMAVERA PARA HITLER / A CLASSE OPERÁRIA VAI AO PARAÍSO / ANIMAÇÃO /O EXÉRCITO INÚTIL / A BELA ADORMECIDA / A DAMA E O VAGABUNDO / A ERA DO RÁDIO / MÚSICA, MAESTRO! / DESENHO FAVORITO N° 3 – A TURMA DO GAGUINHO / BRAZIL, O FILME / LUIZ NAZÁRIO (LN) / DOIS HERÓIS BEM TRAPALHÕES / ULYSSES / A COR PÚRPURA / CABARET / A DANÇA DOS BONECOS / ASSASSINATO EM PRIMEIRO GRAU / ENCURRALADO / VIAGEM AO MUNDO DOS SONHOS / ROMEU E JULIETA / CORDEL / O SOL É PARA TODOS / DOT E KOALA / DOT E KITO / A TURMA DA MONICA EM O BICHO-PAPÃO E OUTRAS HISTÓRIAS / PICA-PAU E SEUS AMIGOS / TOTÓ E AS MULHERES / THE MASP MOVIE – O FILME DO MASP / ZABUMBA / ASTERIX E A SURPRESA DE CÉSAR / ASTERIX ENTRE OS BRETÕES / MEU AMIGO DONALD / MEU AMIGO MICKEY / MEU AMIGO PATETA / DESENHO FAVORITO N° 2 / DUMBO / MEPHISTO / PUTIFÉRIO VAI A GUERRA / FANNY E ALEXANDRE / DIÁRIO DE UMA FILMAGEM / KOYAANISQATSI / A RATINHA VALENTE / VERÃO DE 42 / BANANAS /BERNARDO E BIANCA / FESTIVAL DE OSCARS DISNEY / FESTIVAL GORDO E MAGRO 2 / FANTASIA / AS AVENTURAS DE PETER PAN / ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS / SONHOS / NO TEMPO DO ONÇA / MUITO BARULHO POR NADA / CIDADÃO KANE / TEMPOS MODERNOS / EUROPA / PINÓQUIO / O SELVAGEM DA MOTOCICLETA
FERNÃO RAMOS	BACHAREL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PELA USP; MESTRE EM SOCIOLOGIA PELA UNIVERSIDADE DE PARIS; FOI ASSESSOR CULTURAL E CRÍTICO DOS JORNAIS FOLHA DE S. PAULO E O ESTADO DE S. PAULO; ORGANIZADOR E AUTOR DE HISTÓRIA DO CINEMA BRASILEIRO, PELA ART EDITORA.	INOCÊNCIA / TERCEIRO MILÊNIO / IRACEMA UMA TRANSAMAZÔNICA / A MARVADA CARNE / MACUNAÍMA / PIXOTE / SOB FOGO CERRADO / AGUIRRE / A CÓLERA DOS DEUSES / O VÔO DO CONDOR / DESAPARECIDO – UM GRANDE MISTÉRIO / ANJOS DO ARRABALDE – AS PROFESSORAS / JÂNIO A 24, QUADROS / CHOVE SOBRE SANTIAGO
JOSÉ PAULO FERRER	FORMADO PELA ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING E EM LETRAS PELA USP; AUTOR DE ARTIGOS PARA A REVISTA GERATRIZ, RESENHISTA DO JORNAL FOLHA DE S. PAULO.	FLORESTA MALDITA / SÃO BERNARDO / LIÇÃO DE AMOR / ÓPERA DO MALANDRO
MARÍLIA FRANCO	BACHARELA EM CINEMA PELA ECA/USP; DOUTORA EM ARTES PELA ECA/USP; PROFESSORA DA PÓS-GRADUAÇÃO DA USP; AUTORA DE ARTIGOS PARA BOLETIM INTERCOM E DA TESE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL.	CORONEL DELMIIRO GOUVEIA / MENINO DE ENGENHO / O PAÍS DOS TENENTES / GETÚLIO VARGAS / RENOVO / AVAETÉ, SEMENTE DA VINGANÇA / TERRA DOS ÍNDIOS
MARIA DORA MOURÃO	BACHARELA EM CINEMA PELA ECA/USP; PROFESSORA-ASSISTENTE DOUTORA DO CURSO DE CINEMA DA ECA/USP; AUTORA DE O FILME COMO PRÁTICA DE ENSINO, PELA VOZES.	A ROSA PÚRPURA DO CAIRO / VIVA MÉXICO! / O ENCOURAÇADO POTEMKIN / OUTUBRO / LÚCIO FLÁVIO, O PASSAGEIRO DA AGONIA
JOSÉ AUGUSTO AIDEIRA	FORMADO EM JORNALISMO PELA FUNDAÇÃO CÁSPER LIBERO E EM LETRAS PELA USP; FOI ASSISTENTE DO CRÍTICO RUBENS EWALD FILHO; ATUALMENTE É REPÓRTER DA REVISTA VIDEO NEWS.	A MISSÃO / MORTE E VIDA SEVERINA
JEAN-CLAUDE BERNARDET	DIPLOMADO PELA ÉCOLE DE HAUTES ÉTUDES EM SCIENCES SOCIALES, PARIS;	O BANDIDO DA LUZ VERMELHA / O CASO DOS IRMÃOS NAVES

	PROFESSOR DA ECA/USP E LICENCIADO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA; TEM EXPERIÊNCIA COMO ROTEIRISTA, ATOR; CRIOU O JOGO COMBINACOR PARA A GROW; AUTOR DE BRASIL EM TEMPO DE CINEMA, PELA PAZ E TERRA, CINEMA E HISTÓRIA DO BRASIL (EM COLABORAÇÃO COM ALCIDES F. RAMOS), PELA EDITORA CONTEXTO/EDUSP.	
JOSÉ GERALDO COUTO	GRADUADO EM JORNALISMO E BACHAREL LICENCIADO EM HISTÓRIA PELA USP; EXERCEU O MAGISTÉRIO DE HISTÓRIA; FOI REDATOR DO PERIÓDICO O ESTADO DE S. PAULO; ATUALMENTE TRABALHA NO CADERNO DE LETRAS DA FOLHA DE S. PAULO.	SOLARIS / POPEYE / JESUS CRISTO SUPERSTAR / SPARTACUS / ANA KARENINA / CARAVAGGIO / O DESPREZO / GAUGUIN – UM LOBO ATRÁS DA PORTA / MOMENTO INESQUECÍVEL / MORTE EM VENEZA / ET - O EXTRATERRESTRE / VINTE MIL LÉGUAS SUBMARINAS / O MÁGICO DE OZ / A GENERAL / IMPÉRIO DO SOL / O ÚLTIMO IMPERADOR / O ANJO EXTERMINADOR
SHEILA SCHVARZMAN	BACHARELA E LICENCIADA EM HISTÓRIA PELA USP; FOI ORIENTANDA DE MARC FERRO NA ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES (FRANÇA); MESTRA E DOUTORANDA PELO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNICAMP; HISTORIADORA DO CONDEPHAAT ENTRE 1982 E 1996; É COLABORADORA DA FOLHA DE S. PAULO.	FAÇA A COISA CERTA / VAN GOGH /A TRAPAÇA

Grupo 3 – Educadores*

NOME	FORMAÇÃO ESPECÍFICA	TÍTULO DOS APONTAMENTOS
HISTORIA		
MARIA ANGÉLICA CAMPOS RESENDE	BACHARELA E LICENCIADA EM HISTÓRIA PELA USP; PÓS-GRADUANDA EM HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA NA USP; AUTORA DE A REBELIÃO DE TÚPAC AMARU, COM KÁTIA GERAB, PELA BRASILIENSE (SP).	O NOME DA ROSA / DO OUTRO LADO DA SUA CASA / SOB FOGO CERRADO / CORONEL DELMIIRO GOUVEIA / AGUIRRE A CÓLERA DOS DEUSES /A MISSÃO / A BATALHA DE ARGEL / O ENCOURAÇADO POTEMKIN / GETÚLIO VARGAS / LÚCIO FLÁVIO, O PASSAGEIRO DA AGONIA
SÍLVIA LEVI-MOREIRA	BACHARELA E LICENCIADA EM HISTÓRIA PELA USP, COM MESTRADO E DOUTORAMENTO PELA MESMA UNIVERSIDADE; AUTORA DE SÃO PAULO NA PRIMEIRA REPÚBLICA, PELA BRASILIENSE (SP).	O NOME DA ROSA / A MISSÃO / O ENCOURAÇADO POTEMKIN / LÚCIO FLÁVIO, O PASSAGEIRO DA AGONIA
MARIA NAZARETH FERREIRA	BACHARELA EM HISTÓRIA, BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO PELA USP; DOUTORA EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO PELA USP; AUTORA DE A IMPRENSA OPERÁRIA NO BRASIL: 1800 A 1920, PELA VOZES.	TERCEIRO MILÊNIO / LIBERTÁRIOS /BYE BYE BRASIL / BARRAGEM: A OCUPAÇÃO / O PAÍS DOS TENENTES / RENOVO / JÂNIO A 24, QUADROS
KATIA GERAB	BACHARELA E LICENCIADA EM HISTÓRIA PELA USP; MESTRANDA NA ÁREA DE	DO OUTRO LADO DA SUA CASA /SOB FOGO CERRADO / CORONEL DELMIIRO GOUVEIA / AGUIRRE A CÓLERA DOS DEUSES / A BATALHA DE ARGEL / GETÚLIO

* No caso do grupo dos educadores fizemos a opção de já apresentá-los em subgrupos organizados levando-se em conta área de formação.

	HISTÓRIA SOCIAL PELA USP; FOI PROFESSORA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO; AUTORA DE A REBELIÃO DE TÚPAC AMARU, COM MARIA ANGÉLICA CAMPOS RESENDE, PELA BRASILIENSE (SP).	VARGAS / CHOVE SOBRE SANTIAGO / ELES NÃO USAM BLACK-TIE / REDS
VICTÓRIA B. DELLA COLETTA	BACHARELA EM HISTÓRIA PELA PUC/SP; BACHARELA EM GEOGRAFIA; FOI PROFESSORA SECUNDÁRIA; DIRETORA ADMINISTRATIVA DA FW COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL E MARKETING LTDA.	OS FUZIS / COMO ERA GOSTOSO O MEU FRANCÊS / DESAPARECIDO – UM GRANDE MISTÉRIO / QUILOMBO / ANJOS DO ARRABALDE – AS PROFESSORAS
ANTÔNIO PENALVES ROCHA	BACHAREL EM HISTÓRIA E DOUTOR EM HISTÓRIA ECONÔMICA PELA USP; PROFESSOR DA PUC/SP E DA USP; AUTOR DE O NASCIMENTO DA ECONOMIA POLÍTICA NO BRASIL, PELA BRASILIENSE (SP), E DE INÚMEROS ARTIGOS.	MULHER ÍNDIA / GANGA ZUMBA / XICA DA SILVA / RIO ZONA NORTE / ISABEL E SEUS NEGRINHOS / INDEPENDÊNCIA OU... / O CANGACEIRO / LAMPIÃO E MARIA BONITA / O AMULETO DE OGUM / CHICO REI / ESTRADA DA VIDA / ILHA DAS FLORES / XINGU/ VIDA E SANGUE DE POLACO / JANGO / OS ANOS JK - UMA TRAJETÓRIA POLÍTICA
ELIAS THOMÉ SALIBA	BACHAREL E LICENCIADO EM HISTÓRIA E DOUTOR EM HISTÓRIA SOCIAL PELA USP; ASSESSOR EDITORIAL E COLABORADOR DO SUPLEMENTO CULTURA DE O ESTADO DE S. PAULO; PROFESSOR DA USP; AUTOR DE IDÉIAS ECONÔMICAS DE CINCINATO BRAGA, PELA FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA (RJ), E DE UTOPIAS ROMÂNTICAS, PELA BRASILIENSE (SP); É COLABORADOR DE INÚMEROS PERIÓDICOS.	GALLIPOLI / YOL / JUÍZO FINAL / ROSA LUXEMBURGO / ASTERIX E A SURPRESA DE CÉSAR / ASTERIX ENTRE OS BRETÕES / DELITO MATTEOTTI / OS MUCKER / GUERRA DO BRASIL / A GUERRA DOS PELADOS / REPÚBLICA GUARANI / REVOLUÇÃO DE 30 / OS MISERÁVEIS / O INCRÍVEL EXÉRCITO BRANCALEONE / ETERNAMENTE PAGÚ / IMAGENS DO BRASIL REPÚBLICA / LEMBRAI-VOS DE 37 / COMÍCIO DIRETAS / DIRETAS ONTEM / O ÚLTIMO IMPERADOR / O DISCRETO CHARME DA BURGUESIA / O ANJO EXTERMINADOR / UMA CIDADE SEM PASSADO / A GUERRA DO FOGO / BOB ROBERTS / CIDADÃO KANE / TEMPOS MODERNOS /
MARIA CECÍLIA MARTINEZ	BACHARELA E LICENCIADA EM HISTÓRIA PELA PUC/SP; PÓS-GRADUANDA EM HISTÓRIA SOCIAL PELA USP; EXERCE O MAGISTÉRIO DE 2O GRAU.	FURYO – EM NOME DA HONRA / ELENI / TANGOS, O EXÍLIO DE GARDEL / COMO COMEÇOU / JOÃO SEM TERRA / MÃE TERRA / O PÃO NOSSO DE CADA DIA / VIAGEM AO FIM DE UMA ERA / O HOMEM DA CAPA PRETA / PARALELO 49 / OS GRITOS DO SILÊNCIO / LUCKY LUCIANO / PELLE, O CONQUISTADOR / HAMLET / DINÁ SFAT NA UNIÃO SOVIÉTICA / PERFIL: LUIZ CARLOS PRESTES / OS EUROPEUS / A INGLATERRA ME FEZ / ALELUIA GRETCHEN / BEIJO NA BOCA / CONTRÁRIO AO AMOR / ATTILA / CHINA, O IMPÉRIO DO CENTRO / GANDHI / EM BUSCA DE ATLÂNTIDA – PARTE I / MAMÍFEROS DAS PROFUNDEZAS DO MAR / MEDITERRÂNEO: BERÇO OU TÚMULO? / MERGULHO AO ENCONTRO DAS PILHAGENS ROMANAS / O NILO / BOMBA RELÓGIO SUBMERSA / GUERRA E PAZ / JAPÃO: UMA VIAGEM NO TEMPO / MARCO POLO: VIAGENS E DESCOBERTAS / REI LEAR / CABEÇA FEITA: DOENÇAS VENÉREAS / CABEÇA FEITA: HOMOSSEXUALISMO / CABEÇA FEITA: NAMORO, AMOR E CASAMENTO / CABEÇA FEITA: PRAZER / CABEÇA FEITA: RELAÇÕES AMOROSAS / CABEÇA FEITA: SEXO, GRAVIDEZ E ABORTO
JOSÉ ROBERTO MARTINS FERREIRA	BACHAREL E LICENCIADO EM HISTÓRIA PELA PUC/RJ; MESTRE EM CIÊNCIAS SOCIAIS PELA PUC/SP; DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS PELA UNICAMP; AUTOR DE COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA EDITORA FTD; PROFESSOR DE TEORIA SOCIOLÓGICA CONTEMPORÂNEA DA PUC/SP.	A ERA DO RÁDIO / CONFISSÕES DE UM ADOLESCENTE / A PRIMEIRA NOITE DE UM HOMEM / ESPERANÇA E GLÓRIA / FANNY E ALEXANDRE / ADEUS, MENINOS / JK, A VOZ, DA HISTÓRIA / SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS / SEM DESTINO / VERÃO DE 42 / REVOLUÇÃO CONSTITUCIONALISTA DE 32 / SOBRE A ORIGEM DA RIQUEZA / BANANAS / A GAIOLA DE OURO / A GUERRA E AS CRIANÇAS / INSIDE OUT / LIBERDADE DE IMPRENSA / L. A. BAD / MEU FILHO, MEU MUNDO / OS AZARES DA SORTE / O PODER DA IMAGEM / REALIDADE - EL SALVADOR / TATI, A GAROTA
ALCIR LENHARO	HISTORIADOR, PROFESSOR DE HISTÓRIA NA UNICAMP; AUTOR DE SACRALIZAÇÃO DA POLÍTICA, PELA PAPIRUS (CAMPINAS), E DE NAZISMO – "O TRIUNFO DA VONTADE", PELA ÁTICA (SP).	O GAROTO / FILHOS DA GUERRA
CRISTINA MENEGUELLO	BACHARELA EM HISTÓRIA PELA UNICAMP; MESTRA E DOUTORANDA EM	CINEMA PARADISO / ROMA, CIDADE ABERTA / ... E O VENTO LEVOU / HERÓI POR ACIDENTE / O JOGADOR / O SELVAGEM DA MOTOCICLETA

	HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO PELA UNICAMP.	
PRISCILA RAUCCI DA MATA KODAMA	MESTRA EM HISTÓRIA PELA PUC/SP; PROFESSORA DE HISTÓRIA.	ROBIN HOOD, O PRÍNCIPE DOS LADRÕES / AS CORES DA VIOLÊNCIA
SILVIA MARIA TOMMASINI	BACHARELA E LICENCIADA EM HISTÓRIA PELA USP; FOI MEMBRO DA EQUIPE DESTA VIDEOTECA, PARA A QUAL CONTINUA PRESTANDO SERVIÇOS DE FORMA AUTÔNOMA.	A COSTA DO MOSQUITO
LETRAS		
CLAUDIA ORTIZ	BACHARELA E LICENCIADA EM LETRAS PELA USP; PROFESSORA DE 1O. GRAU; É ARTISTA PLÁSTICA E COLABORA COMO "FREELANCE" PARA A REVISTA DO GRUPO LONDON-GUIA.	INOCÊNCIA / A CORUJA E O GANSO / LUNA, LUNA, LUNA / A MARVADA CARNE / MACUNAÍMA / SÃO BERNARDO / LIÇÃO DE AMOR / VIDAS SECAS / CHUVAS DE VERÃO / O PAGADOR DE PROMESSAS / COM LICENÇA, EU VOU À LUTA / A FESTA DE BABETTE / FELIZ ANO VELHO / DOIS PERDIDOS NUMA NOITE SUJA / NUNCA TE VI... SEMPRE TE AMEI / CORDEL / A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA / CAPITU / JUBIABÁ / A ESTRELA SOBE / O MÁGICO E O DELEGADO / IMPÉRIO DO SOL / MOWGLY, O MENINO-LOBO / CONDUZINDO MISS DAISY
TEREZINHA FOGAÇA DE ALMEIDA	BACHARELA E LICENCIADA EM LETRAS, CURSO INICIADO NA USP E CONCLUÍDO NA FFCL DE LTAPETININGA; PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA E INGLÊS NA ESCOLA AGORA, DE 1° GRAU.	IRACEMA UMA TRANSAMAZÔNICA / JANELA INDISCRETA / MENINO DE ENGENHO / MORTE E VIDA SEVERINA / A TESTEMUNHA / CRIA CUERVOS / ÓPERA DO MALANDRO / GINGER E FRED FEDERICO
ANTÔNIO REBOUÇAS FALCÃO	BACHAREL E LICENCIADO EM LETRAS PELA USP; PROFESSOR DE LÍNGUA E LITERATURA; ATUALMENTE PRESTA SERVIÇOS COMO TÉCNICO EM EDUCAÇÃO NESTA FUNDAÇÃO, COORDENANDO O PRESENTE PROJETO DE VIDEOTECA PEDAGÓGICA.	APOCALIPSE NOW / OS BANDIDOS DO TEMPO / O ÚLTIMO PISTOLEIRO / CIÚME DE VOCÊ, CIÚME DE TUDO / CAPITÃES DO ASFALTO / NAVALHA NA CARNE / REALIDADE - EL SALVADOR / SUBMARINO AMARELO / A NOITE DOS DESESPERADOS / QUANDO PAPAI SAIU EM VIAGEM DE NEGÓCIOS / FESTIVAL GORDO E MAGRO 2 / JANGO / OS ANOS JK - UMA TRAJETÓRIA POLÍTICA / A TRAPAÇA
ROBERTO ALVES	BACHAREL E LICENCIADO EM LETRAS PELA USP; MESTRANDO NA ÁREA DE LITERATURA PORTUGUESA; PROFESSOR DA FMU; PESQUISADOR DA CINEMATECA BRASILEIRA.	MERLIN E A ESPADA / ASSALTARAM A GRAMÁTICA / CRIANÇAS CRIATIVAS N° 3 / FERNÃO CAPELO GAIVOTA / MEU PÉ DE LARANJA-LIMA
MARIA CÉLIA RUA DE ALMEIDA	BACHARELA E LICENCIADA EM LETRAS E MESTRA EM LITERATURA BRASILEIRA PELA USP; PROFESSORA DE 2° E 3° GRAUS; AUTORA DE SÉRGIO PORTO (STANISLAW PONTE PRETA) E DE MILLÔR FERNANDES, DA SÉRIE "LITERATURA COMENTADA", PELA NOVA CULTURAL (SP); ATUALMENTE PRESTA SERVIÇOS COMO TÉCNICA EM EDUCAÇÃO NESTA FUNDAÇÃO.	GABRIEL GARCÍA MÁRQUES
TANIA MACÊDO	PROFESSORA DE LITERATURA PORTUGUESA DA UNESP/ASSIS; DOUTORA EM LITERATURA DE LÍNGUA PORTUGUESA PELA USP.	CABEÇA FEITA: LITERATURA / CABEÇA FEITA: LITERATURA NA ESCOLA
MILTON JOSÉ DE ALMEIDA	BACHAREL E LICENCIADO EM LETRAS E DOUTOREM LINGÜÍSTICA PELA USP; PROFESSOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP; ARTISTA PLÁSTICO; AUTOR DE SUAGH'LEN'HOR, PELA CORTEZ (SP). FOI UM DOS CRIADORES DO VÍDEO EL GRECO – VÍDEONOTAS SOBRE UMA DANÇA.	A ÚLTIMA SESSÃO DE CINEMA / ROCCO E SEUS IRMÃOS / HENRIQUE V / NAS MONTANHAS DOS GORILAS / OS VIVOS E OS MORTOS / AS AVENTURAS DE PETER PAN / A VIAGEM DO CAPITÃO TORNADO / ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS
ROSALIA DE ANGELO SCORSI	BACHARELA E LICENCIADA EM LETRAS PELA USP E FACULDADE DA ZONA LESTE	SONHOS / MUITO BARULHO POR NADA

	(UNICID); MESTRA EM EDUCAÇÃO (METODOLOGIA DE ENSINO) E DOUTORANDA PELA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP.	
GEOGRAFIA		
ROSALVA PORTELLA	BACHARELA E LICENCIADA EM GEOGRAFIA PELA USP; PROFESSORA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL; ASSESSORA DE ESTUDOS SOCIAIS DA ESCOLA NOVA LOURENÇO CASTANHO; COORDENADORA PEDAGÓGICA DO ENSINO INTEGRADO PIRELLI – SANTO ANDRÉ.	ERNESTO VARELA EM SERRA PELADA / FLORESTA MALDITA / AVAETÉ, SEMENTE DA VINGANÇA / TERRA DOS ÍNDIOS / DERSU UZALA
ROSALY M. BRAGA CHIANCA	BACHARELA E LICENCIADA EM GEOGRAFIA PELA USP; PROFESSORA DE GEOGRAFIA E ATUALIDADES NA ESCOLA NOVA LOURENÇO CASTANHO; AUTORA DE TRABALHO COM MAPA, PELA ÁTICA (SP).	ERNESTO VARELA EM SERRA PELADA / FLORESTA MALDITA / AVAETÉ, SEMENTE DA VINGANÇA / TERRA DOS ÍNDIOS / DERSU UZALA
WAGNER COSTA RIBEIRO	BACHAREL E LICENCIADO EM GEOGRAFIA PELA USP; MESTRANDO EM GEOGRAFIA HUMANA; PRODUTOR DE VÍDEOS.	ASPECTOS GEOMORFOLÓGICOS DE ITAIMBEZINHO / KOYAANISQATSI / ARAUCÁRIA, MEMÓRIA DA EXTINÇÃO / SETE QUEDAS / PANTANAL / ANTÁRTIDA, A ÚLTIMA FRONTEIRA / ILHA DA QUEIMADA GRANDE / O RIO AMAZONAS / NATUREZA A PRESERVAR / MOMENTO INESQUECÍVEL / MARÉ BRABA / A DÉCADA DA DESTRUIÇÃO: AS TEMPESTADES DA AMAZÔNIA / A DÉCADA DA DESTRUIÇÃO: NA TRILHA DOS URU-EU WAU WAU / A DÉCADA DA DESTRUIÇÃO: NAS CINZAS DA FLORESTA / A DÉCADA DA DESTRUIÇÃO: NO CAMINHO DO FOGO / A DÉCADA DA DESTRUIÇÃO: MONTANHAS DE OURO / O BERÇÁRIO DO ATLÂNTICO
CIÊNCIAS		
CELSO FERRETTI	MESTRE EM CIÊNCIAS E DOUTOR EM EDUCAÇÃO PELA PUC/SP; PROFESSOR DE PEDAGOGIA DA PUC/CAMPINAS; PESQUISADOR DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; AUTOR DE ARTIGOS PARA CADERNOS DE PESQUISA.	PIXOTE / ACIDENTE DE TRABALHO / ESCOLA + COMUNIDADE = VIDA / MENORES PROSTITUTAS / BRAÇOS CRUZADOS, MÁQUINAS PARADAS / VERA / MENINOS JESUS / PAI PATRÃO /LARANJA MECÂNICA / MEU MESTRE, MINHA VIDA / EU SOU O SENHOR DO CASTELO / UM ESTRANHO NO NINHO
CRISTINA BRUZZO	BACHARELA E LICENCIADA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PELA USP; MESTRA EM EDUCAÇÃO PELA UNICAMP; FOI PROFESSORA DA REDE PÚBLICA; ATUALMENTE COORDENA O PRESENTE PROJETO.	STALKER / O MENSAGEIRO / PINÓQUIO / A COSTA DO MOSQUITO
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA		
MARLISE VASCONCELOS SILVA	LICENCIADA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (MÚSICA) PELA FACULDADE PAULISTA DE ARTES; PSICÓLOGA PELA UNIVERSIDADE DE GUARULHOS COM CURSO DE COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA FACULDADE NOVE DE JULHO; ATUALMENTE É DIRETORA EFETIVA NA REDE OFICIAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO.	KUBOTA E SUA MÚSICA EXPERIMENTAL / VILLA-LOBOS, O ÍNDIO DE CASACA / SINFONIA DO ALTO RIBEIRA / ELIS
ALEXANDRE LUIZ MATE	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA; MESTRE EM TEATRO PELA ECA/USP;	TEATRO GUAÍRA / GOOD NEWS: WESTERN / GOOD NEWS: TÍTULOS MUSICAIS / GOOD NEWS: ESPORTES / GOOD NEWS: MOVIMENTO ESTUDANTIL / GOOD

	AUTOR DE A LITERATURA REVISITADA PELO TEATRO, COM RONIWALTER JATOBÁ, PELA FDE (SP); ATUALMENTE PRESTA SERVIÇOS COMO TÉCNICO EM EDUCAÇÃO NESTA FUNDAÇÃO .	NEWS: O GORDO E O MAGRO
EDUCAÇÃO		
NAUMI ANTONIO DE VASCONCELOS	DOUTORA PELA UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN; PÓS-GRADUADA EM FENOMENOLOGIA PELA UFRJ, EM ÉTICA PELA USP E EM TÉCNICAS DO EXAME PSICOLÓGICO PELA PUC/CAMPINAS; LICENCIADA EM PEDAGOGIA PELA PUC/CAMPINAS; PROFESSORA ASSISTENTE DOUTORA DA PUC/SP; AUTORA DE OS DOGMATISMOS SEXUAIS, PELA PAZ E TERRA (RJ), E DE AMOR E SEXO NA ADOLESCÊNCIA, PELA MODERNA (SP), DENTRE OUTROS.	O QUE EU FAÇO COM ESSE TESÃO? / ACHADOS E PERDIDOS / BELEZA PURA / ESTÚPIDO BRIVALDO / SEXO NA CLASSE / CABEÇA FEITA: DOENÇAS VENÉREAS / CABEÇA FEITA: HOMOSSEXUALISMO / CABEÇA FEITA: NAMORO, AMOR E CASAMENTO / CABEÇA FEITA: PRAZER / CABEÇA FEITA: RELAÇÕES AMOROSAS / CABEÇA FEITA: SEXO, GRAVIDEZ E ABORTO
AFRÂNIO MENDES CATANI	GRADUADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PELA FGV; PROFESSOR DOUTOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP; AUTOR DE O QUE É CAPITALISMO E A CHANCHADA NO CINEMA BRASILEIRO, AMBOS PELA BRASILIENSE (SP).	A NOITE AMERICANA

Anexos

Anexo A – Texto digitalizado "Uma videoteca para a educação"

DIVULGAÇÃO

UMA VIDEOTECA PARA A EDUCAÇÃO

ANTÔNIO REBOUÇAS FALCÃO
CRISTINA BRUZZO
Fundação para o Desenvolvimento da Educação
São Paulo – SP

A Fundação para o Desenvolvimento da Educação iniciou em 1988 a estruturação de uma videoteca para atender à rede pública de São Paulo. O ponto de partida foi a necessidade de oferecer aos professores um acervo de material em vídeo criteriosamente selecionado, tendo em vista a progressão do número de escolas equipadas com videocassetes, fornecidos por via oficial ou por promoção de atividades visando reunir dinheiro para melhorias na escola. Em número considerável de casos os aparelhos permaneciam ociosos pela dificuldade na obtenção de fitas adequadas ao uso em sala de aula.

Uma situação um tanto bizarra: uma escola mobiliza professores, alunos e pais para organizar uma festa a fim de comprar um equipamento, em detrimento de inúmeras outras necessidades, cujo uso fica impossibilitado, porque não se tem idéia do que exibir e como articular o vídeo com as atividades pedagógicas, ou então, caso mais drástico, deixá-lo trancado para evitar que seja furtado ou danificado. Seu valor como símbolo de modernidade não requer a sua utilização.

Pensou-se, então, em atender à demanda por material videográfico combinada à imperiosa, embora nem sempre percebida, necessidade de conquistar na escola um espaço mais significativo para a arte, pelo menos em sua manifestação mais próxima dos alunos, na linguagem audiovisual.

Aí está a originalidade desta videoteca: trata-se de um acervo, em sua maior parte de Cinema em Vídeo. Constitui-se de títulos representativos das principais tendências cinematográficas nacionais e estrangeiras; também é formado, em sua terça parte, por produções nacionais feitas originalmente em vídeo ou televisão. Estão presentes filmes de todos os gêneros: aventuras, comédias, dramas, documentários, filmes de animação, musicais.

A opção pelo cinema excluiu o conjunto de vídeos didáticos, ou seja, aqueles em que a intenção de transmitir um determinado assunto se sobrepõe aos aspectos estéticos; a necessidade de clareza e precisão determina as opções técnicas e os recursos de linguagem empregados. É possível considerar que o acervo da videoteca contém vídeos pedagógicos, ou seja, que é o uso feito em sala de aula a lhes conferir esta qualidade ocasional ou postiça, que não lhes é intrínseca.

O significado desta escolha está ligado a uma concepção de educação escolar aberta ao entendimento de que a escola tem um papel importante – no caso da escola pública fundamental pela dificuldade do meio familiar em atender globalmente à criança – na formação estética, na democratização do acesso aos bens artísticos, na superação da dicotomia entre ensino e prazer.

A integração de manifestações artísticas ao universo das atividades escolares tem um valor evidente, porém o risco de a prática levar a um resultado distante do desejado é muito grande. Apenas a possibilidade de os alunos tomarem contato com a variedade da produção cinematográfica já tem um valor inestimável, porém se as atividades e discussões decorrentes tomarem sistematicamente o filme como um pretexto para falar de um determinado tema, ou ilustrá-lo, caminhar-se-á inevitavelmente para o desinteresse e o afastamento dos alunos do cinema dito "de arte". O que há de maravilhoso, de emocionante e de ambíguo será descartado em nome de uma discussão precisa sobre um dos tópicos do programa, que poderia ser abordado independente da exibição do filme. É quase como usar um poema apenas para levantar os recursos técnicos empregados.

Se não há sentido em esvaziar os filmes, também não se pretende transformar os alunos em cinéfilos, nem homogeneizar seu gosto por imagens em movimento tomando parâmetros legitimados pela crítica cinematográfica. A relação entre a arte e a escola, parece-nos, deve caminhar na direção da autonomia do aluno frente às produções disponíveis, de "elite" ou massificadas, sendo uma condição para isso que ele tenha conhecimento da variedade existente e uma mediação – aí entra o professor – para estimular sua curiosidade e observação. Caso contrário, repetir-se-á com o cinema o que tem ocorrido em várias experiências frustradas de professores de Literatura.

Na tentativa de preservar a integridade do filme foi produzida a série denominada *Apontamentos*, na qual cada publicação corresponde a uma obra fílmica. Os números desta série são constituídos por dois textos, sendo um abordando o filme como produto cinematográfico e outro desenvolvendo uma interpretação do filme na ótica de uma das disciplinas do currículo escolar. Numa redução simplista, poderíamos dizer que a abordagem estética e o conteúdo são igualmente contemplados nos *Apontamentos*, ambos vistos em sua indissociabilidade. São publicações voltadas para os professores e pretendem complementar os seus conhecimentos em relação ao tema predominante no filme, assim como fornecer dados relativos ao diretor da obra e sua inserção no Cinema mundial, bem como elementos da estética cinematográfica. Os textos mantêm sua autonomia dentro de cada exemplar da série; acontece de os autores divergirem sobre o valor artístico do filme ou terem entendimentos díspares da obra. Muitos outros seriam possíveis, tratando-se de resultados de criações livres.

O compromisso do artista é com a obra que está criando, ele não evita a incerteza, nem as contradições, isso constitui a riqueza dos filmes como objeto de discussão em sala de aula, mas também pode confundir o professor que pretende deles fazer uso. Serão adequados os procedimentos convencionais de exploração do material dito didático? Não nos parece. Por isso foram evitadas todas as indicações metodológicas. Não é possível pensar nos filmes em relação direta de conteúdo com os programas curriculares.

Para cada área de conhecimento, podem ser levantadas diferentes polêmicas que decorrem do confronto com a produção artística. Estas polêmicas são tratadas em outra série chamada *Lições com Cinema*, com seis números disponíveis. Aqui o mesmo conjunto de filmes recebe um tratamento por temas de interesse das diversas disciplinas. De modo geral, um especialista se encarrega de desenvolver um aspecto envolvendo o uso do Cinema em sala de aula.

Os professores que têm feito uso mais constante do acervo da FDE, solicitaram a realização de atividades de reflexão sobre o uso do Cinema em sala de aula. Para tanto, desde outubro de 1991, vêm sendo realizados seminários que combinam palestras de especialistas em Cinema com exposições e atividades práticas de análise de filmes organizadas por professores universitários de três áreas: Literatura, História e Educação Geral.

Duas novas linhas de trabalho estão sendo estruturadas: a produção de vídeos que tangenciem os temas tratados nos seminários, para ampliar as discussões para os professores das escolas públicas impossibilitados de participarem nos eventos e, com relação aos participantes dos seminários, o levantamento das práticas que vêm sendo desenvolvidas de uso de filmes nas diferentes disciplinas.

O emprego de filmes como recurso em sala de aula não é novidade. Há anos o Cinema chegou à escola, quem não se lembra dos velhos projetores de 16mm e dos documentários emprestados pelos consulados e empresas. O advento dos equipamentos de videocassete, entretanto, pela facilidade de manuseio e relativamente baixos custos, força uma difusão que inevitavelmente coloca o problema da qualidade das experiências tradicionais e das novas propostas. Esta que se apresenta, entre acertos e erros, pelo menos, ao associar cinema e educação, não reduziu aquele a uma sombra desta.

Referência bibliográfica

FALCÃO, A. R.; BRUZZO C. Uma videoteca para a educação. **Leitura:** teoria & prática, Campinas, n.21, p. 65-67, jun. 1993.

Anexo B – Apontamento nº 15

MACUNAÍMA

JOAQUIM PEDRO DE ANDRADE

Fernão Ramos (FR)
Bacharel em Ciências Sociais pela USP; mestre em Sociologia pela Universidade de Paris e doutor pela ECA/USP; foi assessor cultural e crítico dos jornais *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S.Paulo;* organizador e autor de *História do Cinema Brasileiro,* pela Art Editora.

Claudia Ortiz (CO)
Bacharela e licenciada em Letras pela USP; professora de 1° Grau; colabora como "freelance" para a revista do grupo London- Guia; é artista plástica.

FICHA TÉCNICA

Macunaíma
Brasil
1969
Direção: Joaquim Pedro de Andrade.
Fotografia: Guido Cosulich.
Montagem: Eduardo Escorel.
Narração: Tite de Lemos.
Produção: Filme do Serro, Grupo Filmes e Condor Filmes.
Duração: 110min.
Falado em português.
Produção original para cinema, em cores.
Elenco: Grande Otelo, Paulo José, Jardel Filho, Dina Sfat, Milton Gonçalves, Rodolfo Arena, Joana Fomm e outros.
Distribuição em vídeo: Globo Vídeo.
Premiações: Festival de Brasília; Festival de Manaus; Co*ruja de Ouro* – INC; Prêmio *Air France;* Prêmio *Grande Condor de Ouro* no Festival Mar Del Plata; Festival do Cinema Novo de New York.

RESUMO

Adaptação da obra de Mário de Andrade, *Macunaíma, o Herói Sem Nenhum Caráter,* que narra a história de um índio nascido preto que passa por várias aventuras míticas, com sua família, enquanto vive na floresta. Depois de tornado branco, o protagonista vai para a cidade grande e liga-se a Ci, uma terrorista urbana, e envolve-se em muitas aventuras. Há cenas de sexo, nudez e violência.
Textos de Fernão Ramos e Claudia Ortiz.

INDEXAÇÃO

Folclore/Mito.

ASPECTOS CINEMATOGRÁFICOS

Joaquim Pedro de Andrade foi um dos pioneiros do movimento cinemanovista, tendo dirigido em 1961 o curta-metragem *Couro de Gato,* depois inserido como episódio no filme *Cinco* Vezes *Favela* (1962), com produção do Centro Popular de Cultura da UNE. Além desses, dirigiu, ainda, *Garrincha, Alegria do Povo** (1963), *O Padre e a Moça* (1966), Os *Inconfidentes* (1972), *Guerra Conjugal* (1974), *Vereda Tropical* (episódio de *Contos Eróticos,* 1977), *O Homem do Pau-Brasil* (1981). Em 1988, ano em que faleceu, Joaquim Pedro preparava realização de filme sobre a obra *Casa-grande e Senzala,* de Gilberto Freyre.

Macunaíma é uma adaptação livre do famoso livro de Mário de Andrade. O filme toma deliberadamente diversas liberdades com relação ao livro original. Nele surgem tomadas contemporâneas da cidade de São Paulo e também alguns conflitos e preocupações da época, como a guerrilha urbana e a liberação dos costumes. O Brasil do final dos anos 60 transborda por todos os lados nesta adaptação cinematográfica de uma obra escrita na primeira metade do século.

Macunaíma surge numa época crítica para a geração que alguns anos antes havia iniciado o Cinema Novo. O movimento encontrava-se em um dilema entre manter um discurso progressista, com uma narrativa formalmente fragmentada e radical, e buscar atingir o grande público, fazendo concessões ao estilo clássico de disposição de intriga e personagens. Este filme de Joaquim Pedro de Andrade aparece citado em diversas entrevistas de diretores cinemanovistas da época como exemplo de uma solução "progressista", de meio-termo, entre as aspirações formais da narrativa cinemanovista e as exigências do grande público. Com efeito, o filme obteve um grande sucesso de bilheteria em seu lançamento. Sua linguagem é metafórica e elíptica, carregada de alegorias, sem nunca perder a verve humorística e o ritmo da ação. Aproveitando a irreverência original do romance, Joaquim Pedro de Andrade faz um retrato bemhumorado de um momento crítico da história do Brasil. Macunaíma possui um elenco admirável, dirigido com eficiência. Grande Otelo, Dina Sfat, Paulo José, Milton Gonçalves e Jardel Filho interpretam personagens famosos, criados pela pena inventiva de Mário de Andrade.

O filme inicia-se com as aventuras de Macunaíma na selva. Ainda negro, o personagem é interpretado por Grande Otelo. Depois do banho na fonte milagrosa que o transforma em homem branco, o ator Paulo José passa a viver as aventuras do "herói sem nenhum caráter" na cidade grande. Tentando conseguir a pedra muiraquitã do gigante Venceslau, Macunaíma se apaixona por uma guerrilheira urbana, envolvendo-se nas mais extraordinárias aventuras. Como já foi dito, Macunaíma possui um papel singular no panorama do cinema brasileiro. Na sua trilha, uma série de filmes com narrativas marcadamente alegóricas tentou fazer um cinema de espetáculo sem abandonar a radicalidade formal. Apenas como exemplo, poderíamos citar Os Herdeiros (1969) de Cacá Diegues, Brasil Ano 2000 (1968) de Walter Lima Júnior, O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro (1969) de Glauber Rocha e Pindorama (1971) de Arnaldo Jabor. Trata-se de uma ambiência ideológica que envolveu o cinema brasileiro da época, da qual Macunaíma, embora talvez não pioneiramente, é sem dúvida o exemplo mais bem-sucedido quanto ao fator repercussão de público e retorno financeiro, centro das atenções destes cineastas. É interessante notar como um romance extremamente corrosivo, para a época em que foi escrito, é trazido para o cinema de maneira a manter sua carga contestatória. Longe de ser apenas uma adaptação, o Macunaíma de Joaquim Pedro transforma a realidade que o circunda a partir de estruturas de comportamento irônico contidas no romance.

O Macunaíma dos anos 60 vive profundamente seu tempo e sua época, sem nunca abandonar os traços mais característicos do personagem. Ao entrar em contato com o filme, o espectador sentirá sem dúvida esta marca corrosiva e irônica. Marco do Modernismo brasileiro, considerado a obra máxima de Mário de Andrade, Macunaíma encontrou, na virada dos anos 60, uma época elaborada sob medida para sua recriação em outro medium lingüístico. Um interessante estudo comparativo das estruturas narrativas das duas obras poderá ser encontrado em Literatura e Cinema – Macunaíma: do Modernismo na Literatura ao Cinema Novo, de Randal Johnson. Para uma visão mais ampla do horizonte cinematográfico no qual o filme se insere, é indispensável um contato mais próximo com as obras alegóricas do Cinema Novo anteriormente citadas.
(FR)

APROXIMAÇÃO

Os comentários feitos sobre o filme são comparativos com o livro. O ponto de vista leva em consideração o caráter polissêmico do discurso literário e tenta indicar que várias leituras podem ser feitas sobre um assunto. Recomendamos a leitura do livro de Mário de Andrade e o filme de Joaquim Pedro de Andrade. Os comentários tecidos sobre o filme e o livro são uma tentativa de que outros comentários surjam em classe, sobretudo nas aulas de *Língua Portuguesa*.

Antes de começarmos os comentários sobre o filme em si e sobre o livro em que foi baseado, gostaríamos de deixar claros alguns pontos:

• os comentários a respeito do filme são apenas alguns dentre tantos que podem ser feitos. É por isso que recomendamos vivamente aos professores de *Língua Portuguesa* que assistam ao filme e leiam o livro junto com seus alunos;

• é pelo cotejamento destas duas leituras que infinitos trabalhos poderão surgir, porque a leitura feita por Joaquim Pedro de Andrade é, ela também, mais uma das possíveis leituras de uma obra literária;

• no final da década de 60, quando o filme foi realizado, o momento político era tenso e delicado; inúmeras pessoas encontravam-se presas ou exiladas, por discordarem dos rumos políticos do País. Lembramos destes dados, para que, talvez, assim se possa justificar a transformação que o diretor fez de Ci, a mãe do mato, chefe das guerreiras amazonas, em uma terrorista urbana. O risco que abordagens políticas dadas a contextos não-políticos correm é este: esta transposição, por exemplo, tornouse velha, insustentável através do tempo.

Do nosso ponto de vista, que não é o único ou a verdade absoluta, a inconsistência desta transposição é de mau-gosto e muito distante do que Mário de Andrade pretendeu em sua obra; • outra coisa: antes de o filme começar, o diretor tece alguns comentários, dentre os quais o de que Mário escreveu *Macunaíma* numa sentada, em uma semana. Mas ele se esquece de dizer que este livro é o resultado de uma vida de pesquisa sobre folclore, mitologia indígena e música brasileira, trabalho ao qual Mário de Andrade se dedicou com a maior seriedade. A obra não é fruto do acaso de uma semana. Talvez tenha sido escrita neste espaço de tempo, como feitura;

• o filme é assistível; como diz o título, é uma comédia.

Sobre o filme

Macunaíma – Uma Comédia Antropofágica.

Começaremos chamando a atenção para o título do filme. Por quê? Porque ele já explica a leitura que o diretor fez de uma das obras mais importantes da nossa literatura. Joaquim Pedro conseguiu o impossível: transformar *Macunaíma, o Herói Sem Nenhum Caráter,* nome do livro, e tido como uma rapsódia por mestres como o professor Alfredo Bosi, num espetáculo cômico, no sentido mais banal da palavra. Nem pensem nas comédias gregas, é cômico-pastelão mesmo. O impossível: de rapsódia a um espetáculo cômico-circense e de circo mambembe.

Sobre o Livro

Sobre este livro temos os trabalhos mais sérios e importantes da nossa crítica literária. Como se sabe, o mito do nosso índio como um ser puro, como o verdadeiro brasileiro foi largamente abordado por vários autores do nosso Romantismo. É este o ponto de vista de José de Alencar, por exemplo, em *Iracema*: viviam-se as idéias nacionalistas românticas.

É só com o Modernismo que esta visão bucólica do nosso índio é retomada, e os traços deste mito, virados às avessas. *Macunaíma* é um mito, irônico-crítico, sentido completamente diferente de cômico-pastelão. Não é à toa que Mário de Andrade começa seu livro exatamente como Alencar começou *Iracema:* com a descrição do nascimento. Iracema é o mito nacional que sucumbiu ao poder do estrangeiro. Macunaíma é o herói de nossa gente que conseguiu, ou tentou, sobreviver ao poder estrangeiro.

Dentre outras coisas, Mário de Andrade tinha claro, por exemplo, o que é o intelectual brasileiro: aquele que vive de favores do Estado ou de mecenas. Mostrou isso de forma clara e irônica ao criar um capítulo em que Macunaíma escreve às índias icamiabas, suas súditas – posto que ele era o Imperador do Mato por ter-se casado com Ci, guerreira-chefe das amazonas. O que Macunaíma quer é pedir dinheiro. Mário sabe que a linguagem é o passaporte do intelectual no mundo dos favores, e é por isso que esta carta às índias é escrita à maneira de Camões, com o intuito único e simples de pedir dinheiro. A pesquisa e a paixão de Mário de Andrade pelos contos populares permitiram-lhe realizar na prática o que muitos teorizaram: ele interveio na estrutura profunda da narrativa popular e escreveu uma rapsódia.

A rapsódia é uma. suíte de peças épicas recitadas pelos rapsodos, cantores da Grécia Antiga, que iam de cidade em cidade, recitando trechos de poemas épicos. Musicalmente, uma rapsódia é uma peça instrumental muito livre e de inspiração nacional e popular.

Esta rapsódia, *Macunaíma, é* infinita; dá pano para muita manga. Então, chamamos a atenção só para alguns pontos, escolhidos por critérios pessoais. Na primeira parte do livro, o herói de nossa gente nasce predestinado a cumprir uma vida heróica. Nasce num momento de exceção, filho de uma índia com medo da noite (arquétipo do conto popular). Nasce de uma partenogênese, uma autofecundação da mãe. Aqui a mulher representa uma extensão da natureza, o pai é uma invenção.

Esta criança primordial, nascida do ventre da natureza, tem no seu nascimento, portanto, uma conotação mítica. Nasce preto retinto. Sua transformação posterior num príncipe loiro, de olhos azuis, *é* um comentário da falta de caráter da "raça" brasileira. O herói apresenta atributos contraditórios. Seu crescimento é anormal. É irreverente, no entanto freqüenta as festas religiosas da tribo, mostrando um lado respeitador. Demora para falar, mas seu comportamento sexual também é precoce. Ele é o que chamaríamos de um bobo-esperto.

Em *A Dialética da Malandragem,* Antonio Candido situa esse herói entre a ordem e a desordem.
Macunaíma comete várias transgressões, dentre as quais uma muito proibida: mata a própria mãe. Porém é bonito lembrar que Mário de Andrade é fiel aos mitos indígenas, em que todas as mortes são transformações. Tornam-se estrelas, dão origem a plantas etc.

O subtítulo - *o Herói Sem Nenhum Caráter* – tem, em si, o caráter moral como uma de suas possíveis leituras. O brasileiro não teria caráter? A amoralidade *é o* que caracteriza o herói de nossa gente? Aquele que não se responsabiliza por seus atos e compromissos? Será que o corajoso, e logo depois medroso, se liga ao caráter nacional brasileiro?

Os românticos deram respostas ufanistas; como Alencar, que acreditava que os trópicos davam diamantes e gênios, de caráter bravo, corajoso e empreendedor. O Naturalismo já abala essa visão, torna-se mais pessimista, aponta o clima e a miscigenação como causas dos fracassos. Mário de Andrade contrapõe-se a essas visões do caráter nacional. Realiza uma quebra em relação ao ufanismo e introduz a moral da malandragem como uma das possíveis respostas aos violentos contrastes entre a velha retórica européia e o pensamento mítico indígena. Na primeira, reina a repressão em qualquer nível. Na segunda, reina a "desrepressão" e a transmissão dos valores que correspondem aos desejos e prazeres. Assim, diante do caráter repressor "neurótico-genital", como um valor aceito, o caráter mítico é indefeso e torna-se falta de caráter, pois não apresenta defesas, tanto para a repressão quanto para a "desrepressão" daquilo que é vivido.

A muiraquitã tem para Macunaíma um caráter vital, cultural e é por ausência dela que no fundo ele sucumbe aos encantos da Uiara. Para o europeu Pietro Pietra (Pedro Pedra), a muiraquitã tem um valor completamente diferente. É uma peça de coleção, cujo valor cultural é meramente econômico.
Afinal, diante de todas estas contradições, temos ou não temos caráter?
(CO)

DISCIPLINAS INDICADAS

Português – Este filme pode ser usado como complemento para o estudo da obra de Mário de Andrade. Também presta-se para a comparação entre Cinema e Literatura. Para os professores desta disciplina é indispensável a leitura de *Lições com Cinema 5,* série editada pela Videoteca/FDE.

AFINIDADES

Filmes
Os Herdeiros (1969), de Cacá Diegues.
Brasil Ano 2000 (1968), de Walter Lima Júnior.
O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro (1969), de Glauber Rocha.
Pindorama (1971), de Arnaldo Jabor.
*Terra em Transe** (1967), de Glauber Rocha.
*O Amuleto de Ogum** (1974), de Nélson Pereira dos Santos.
Os Fuzis (1964),* de Ruy Guerra.
*O Bandido da Luz Vermelha** (1968), de Rogério Sganzerla.
*Como Era Gostoso o Meu Francês** (1972), de Nélson Pereira dos Santos.

Livros
ANDRADE, Mário de. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter.* Edição Crítica (Telé Porto Ancona Lopes, coordenadora). Editora da Universidade Federal de Santa Catarina.
BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira.* São Paulo: Cultrix.
CAMPOS, Haroldo de. *Morfologia do Macunaíma.* São Paulo: Perspectiva.
JOHNSON, Randal. *Literatura* e *cinema.* São Paulo: T.A. Queiroz, 1982.
JOHNSON, Randal, STAM, R. *Brazilian cinema.* EUA: Associated Univ. Press, 1982.
LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro.* 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1976.
PARANAGUÁ, Paulo. *Le cinéma brásilien.* Cinema/Pluriel.
PROENÇA, Cavalcanti. *Roteiro de Macunaíma.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
PROPP, Vladimir. *Las transformaciones dei cuento maravilloso*. Rodolfo Alonso Ed., 1972.
RAMOS, Fernão (org.). *História do cinema brasileiro.* Art Editora.

Anexo B – Apontamento nº 56

GETÚLIO VARGAS

ANA CAROLINA TEIXEIRA SOARES

Marília Franco (MF)
Bacharela em Cinema pela ECA/USP; doutora em Artes pela ECA/USP; professora da pós-graduação da USP; autora de artigos para *Boletim Intercom* e da tese *Educação Audiovisual.*

Katia Gerab (KG)
Bacharela e licenciada em História pela USP; mestranda na área de História Social pela USP; foi professora da Rede Pública Estadual e da Universidade Federal de Ouro Preto; autora de *A Rebelião de Túpac Amaru*, com Maria Angélica Campos Resende, pela Brasiliense (SP).

Maria Angélica Campos Resende (MAR)
Bacharela e licenciada em História pela USP; pós-graduanda em História da América Latina na USP; autora de *A Rebelião de Túpac Amaru*, com Katia Gerab, pela Brasiliense (SP).

FICHA TÉCNICA
Getúlio Vargas
Brasil
1974
Direção: Ana Carolina Teixeira Soares.
Narração: Paulo César Pereio.
Música: Jards Macalé.
Coordenação geral: Miguel Faria Jr.
Texto: Ana Carolina Teixeira Soares e Manuel Maurício Albuquerque.
Arte: Vera Roitman.
Produção: Zoom Cinematográfica.
Duração: 76min.
Falado em português.
Produção original para cinema, em preto e branco.
Distribuição em vídeo: Globo Vídeo.

RESUMO
Documentário que se constitui num trabalho essencialmente de montagem. Através da recuperação de imagens constantes do acervo da Fundação Cinemateca Brasileira, Ana Carolina procurou reconstituir o período que vai da Revolução de 1930 até 1954. Textos de Marília Franco, Katia Gerab e Maria Angélica Campos Resende.

INDEXAÇÃO
Comunicação de Massa / Ditadura / Estado Novo / Golpe de Estado / Indústria Cultural/ Propaganda Oficial.

ASPECTOS CINEMATOGRÁFICOS

Este filme não é um documentário convencional. Trata-se de uma "remontagem" dos materiais cinematográficos confeccionados pelo DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda –, órgão criado em 1939, com a finalidade de divulgar, através de cinejornais, o governo de Getúlio Vargas.

Vale destacar que foi este o primeiro momento, na história brasileira, em que um governante preocupou-se em *construir* uma imagem para apresentá-la ao público. Essa idéia, no entanto, nada teve de original e representou mesmo uma aproximação dos ideais de governo de Vargas com os regimes totalitários que floresciam na Europa (Hitler – nazismo e Mussollini – fascismo).

Do ponto de vista cinematográfico há observações importantes em torno do empenho de *criar uma imagem com imagens*. Desde a década de 20, o cinema consolidou-se como lazer preferido da população, tendo o Brasil se tornado um dos principais, se não o principal mercado latinoamericano para o filme norte-americano. Dessa maneira, organizou-se o mercado exibidor a partir de padrões internacionais de duração das sessões – cento e vinte minutos –, incluindo complementos que se ajustassem à duração média dos filmes – noventa a cem minutos. É fundamental destacar que, na acomodação do mercado, esse pequeno espaço de vinte a trinta minutos foi o que restou para a produção nacional, pois o "tempo nobre" da sessão estava reservado para o filme estrangeiro. Esse tornou-se, então, o espaço para o *Complemento Nacional*, geralmente documentários fragmentados de acontecimentos políticos e sociais, privilegiando as principais cidades do País e a Capital Federal como cenário.

Na década de 30, na Alemanha de Hitler, houve experiências importantes com a confecção de filmes de propaganda do governo nazista, cujo , exemplo mais brilhante e bem-concebido é o filme *O Triunfo da Vontade, de Leni Riefenstahl*, documentário de longa metragem que registra o monumental congresso do Partido Nazista ~rido em 1934. O filme foi lançado em 1936. Getúlio Vargas é, até hoje, uma personalidade política controvertida dentro da história do Brasil. A saga trabalhista de seus governos combina, exoticamente, com seus namoros pelas atitudes nazifascistas, com as perseguições ao Partido Comunista e com suas barganhas políticas com os norte-americanos.

Certamente essa geléia geral ideológica, que sempre foi o getulismo, motivou a retomada do tema, o início dos anos 70, por uma cineasta inquieta e indagadora como sempre foi Ana Carolina. O período que vai de 1968, ano do AI-5 (Ato Institucional), até 1974, quando começam os primeiros sinais de abertura política no Brasil, representou um tortuoso labirinto para o percurso da cultura brasileira. Na década de 70, o cinema desenvolveu um contato profundo e renovado com a realidade social, produzindo filmes antológicos, tanto no campo da ficção como do documentário. O AI-5 castrou essa energia, embotou a criação, deportou nossos artistas mais vigorosos.

Alguns que ficaram e as novas gerações buscaram outros caminhos para pôr na tela suas visões de mundo. Foi um período de retomada da literatura brasileira dos anos 20 e 30, dos temas históricos marcantes (Inconfidência, indigenismo) e dos mitos que formaram nossa nacionalidade. É nesse último caso que se insere essa releitura da *imagem que o governo Vargas produziu de si mesmo.* A narrativa do filme está organizada como um grande *flashback*, isto é, a história de Getúlio Vargas começa pelo fim. As primeiras imagens mostram a posse de Café Filho e o locutor lê a Carta-Testamento de Vargas, sob cenas de enterro, violência e desespero popular. Estão assim introduzidos os dois grandes personagens deste filme: Vargas e o povo. Logo após os letreiros de apresentação, embarcamos na cronologia histórica, com cenas da Revolução de 30 e a informação de que Getúlio Vargas toma o poder depois de derrotado nas eleições. O filme destaca um trecho importante do primeiro discurso de Vargas: "(...)é bem possível que este governo não termine como acaba de estabelecer-se, entre aclamações gerais(...)".

É importante atentar para a proximidade cinematográfica desses dois momentos da saga de Getúlio Vargas, pois o segundo texto ganha um contorno premonitório que pode contribuir para mitificar a figura de Vargas para o espectador mais desinformado. Faço esta observação para destacar a vitalidade que tem uma peça audiovisual na sua trajetória de contato com platéias sempre com bagagens culturais renovadas, estabelecendo diálogos imprevistos pelo criador.

Na seqüência, o filme relaciona os vários movimentos revolucionários que caracterizaram a década de 30 no Brasil, desembocando na cena contemplativa de uma paisagem captada da janela de um trem. O locutor informa acerca das primeiras leis trabalhistas assinadas por Getúlio Vargas, da formação dos primeiros sindicatos e a seqüência termina com um repente (forma musical) endeusando Getúlio Vargas.

O período do Estado Novo é introduzido através da imagem de um pergaminho com a Constituição de 1935, tendo o busto de Getúlio Vargas à frente. E evidente o aspecto "produzido" destas imagens, "sacralizando" a relação da lei com o governante. Vale destacar que até este momento o governo é Getúlio Vargas. Não há destaque a nenhum ministro ou auxiliar direto, não há menção à ação dos políticos, apenas situam-se partidos ou personalidades que fizeram oposição e foram derrotados. Aparece agora a *primeira grande cerimônia cívica* do filme: a queima das bandeiras dos Estados e sua substituição simbólica pela bandeira do Brasil. Nos mastros onde se viam vinte e duas bandeiras diferentes passam a tremular vinte e duas bandeiras brasileiras.

Do ponto de vista do espetáculo, esta cerimônia tem todos os elementos necessários para criar um espírito exaltado de civismo tanto nos "autores", isto é, nos escolares, militares e população que participaram da festa, quanto nos espectadores – os do *Complemento Nacional* divulgado na época e os que assistirem ao filme cinqüenta anos depois. Logo em seguida, a locução relata a oposição e derrota dos integralistas e vêem-se cenas de banquetes, Vargas discursando, manchetes de jornais destacando a derrota dos opositores. Novo almoço, desta vez com oficiais da Marinha, transformados pela câmera, que capta do alto, num mar de pessoas indistintas homenageando Getúlio Vargas, num sentido claro de coesão e obediência.

Daqui em diante, o filme mostra seqüências de documentação dos momentos políticos mais importantes do governo Vargas e cenas da vida social e cultural do País (futebol, desfiles, festas), sempre tendo Getúlio Vargas como figura de destaque: simpático, comunicativo, divertindo-se; enfim, identificado e identificando a vida nacional. Mesmo a participação do Brasil na Segunda Grande Guerra, através da FEB (Força Expedicionária Brasileira), ganha contornos de "civismo explícito" nas cenas de alistamento, doação de metais para confecção de armamento e no texto poético e exaltado que apóia as imagens. Começam a surgir também as cenas que documentam as relações com os Estados Unidos, registrando-se a visita de Nelson Rockfeller ao Brasil e a condecoração da atriz Grace Moore com a *Ordem do Cruzeiro do Sul*. Terminada a Segunda Guerra, começa a queda de Getúlio Vargas, narrada, no filme, pela voz de Alzira Vargas, descrevendo os diálogos que teve com o pai em torno das pressões que surgiam e da opção de Getúlio Vargas por entregar o governo. Inverteram-se, neste ponto do filme, os papéis da imagem e do som. O depoimento de Alzira tem uma importância e uma *verdade* que se sobrepõem ao peso das imagens de cercos e movimentos de tropas que são mostrados.

Esse recurso de um depoimento pessoal, cortando o tom de narração até aqui feito pelo locutor deste filme ou pelos locutores originais dos cinejornais, conduz o espectador até as imagens de Getúlio Vargas vestido de gaúcho, pastoreando o gado de suas fazendas no Sul do País. Chama a atenção, no entanto, a existência e a qualidade dessas imagens pois, se o velho caudilho estava afastado da cena política, não estava da cena cinematográfica, e fica possível reproduzir esse rápido momento de intimidade de Getúlio Vargas.

A mesma fala de Alzira reconduz Getúlio Vargas ao mundo político quando comenta a decisão do pai em apoiar a candidatura de Dutra à presidência. Dutra é eleito e Getúlio Vargas faz-se senador por dois estados.

Vêm a seguir imagens da viagem de Dutra-presidente aos Estados Unidos, sendo recebido com grandes festas em Nova Iorque. O tipo das imagens e o tom da narração em nada diferem do modelo instituído no DIP no período de Getúlio Vargas. Chegam novas eleições para presidente e Getúlio Vargas é candidato. Cenas da campanha, marchinhas de propaganda de Vargas, grandes comícios. Getúlio Vargas é eleito presidente. Seu primeiro discurso é feito numa Festa de Primeiro de Maio e começa com a "marca registrada" de sua saudação:

"Trabalhadores do Brasil(...) [ovação] depois de quase seis anos de afastamento(...)".

Agora, no entanto, Getúlio Vargas deve governar considerando a existência da oposição. Seu modelo de democracia deixa de ser o paternalismo nas relações com os "trabalhadores do Brasil" para enfrentar a cobrança de um programa claro de governo, onde o conflito maior se dá na luta entre nacionalistas e "entreguistas", como eram chamados os grupos que propunham a abertura de concessões aos capitais estrangeiros. O mundo estava em guerra fria e muito pouco havia de estratégico para Vargas barganhar com os americanos em troca da criação de novas Petrobás e Companhia Siderúrgica Nacional.

O registro das imagens do governo Vargas continua no mesmo modelo de cerimônias oficiais, reuniões sociais e acontecimentos políticos. O texto, no entanto, cede lugar à tensão entre os desejos de Getúlio Vargas e os apelos nacionalistas e a pressão cada vez mais forte dos grupos de oposição.

O atentado a Carlos Lacerda chega através das páginas dos jornais da época. O filme já tem um tom mais seco e rápido. Entra, no som, uma incelência e, na cadência do tambor que acompanha a voz solitária e triste, vão-se sucedendo fotos fixas do velório de Getúlio Vargas e da comoção popular pela morte do líder. As imagens não precisam mais de grandes recursos de produção. O fato em si é o espetáculo. Mais uma vez será o músico popular que falará pelo povo:

"(...)todo o povo brasileiro tem o coração trancado(...)".

Este documentário é um conjunto de recortes de imagens e sons produzidos e ordenados em segunda geração. Da visão de cinegrafistas anônimos, obedientes aos modelos de enquadramentos e movimentos de câmera ditados pelo sistema político e pela necessidade de criar uma imagem de grandiosidade e benevolência, Ana Carolina e seu montador reconstituem uma visão pessoal e indagativa de um período histórico e de sua personagem principal, numa distância de vinte anos dos acontecimentos. Getúlio Vargas, sem dúvida, é "bem-tratado" pela diretora, mas a reunião tão exaustiva dos mesmos tipos de imagens e do mesmo repisar grandiloqüente dos textos constitui-se num recurso de distanciamento crítico, evidenciando o esforço de criar a imagem de "bom pai da pátria" que caracterizou todo a ação getulista.
(MF)

APROXIMAÇÃO

O DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), criado em 1939 e ligado inicialmente ao Ministério da Justiça, serviu como porta-voz do governo de Vargas, veiculando através dos principais meios de comunicação da época – o rádio, a imprensa e o cinema – a propaganda baseada na exaltação da figura do presidente e de suas obras, além de exercer o papel de censor das várias formas de manifestação cultural, dentre as quais o cinema e o teatro.

No filme, Getúlio Vargas é indiscutivelmente o grande personagem, em torno do qual giram todas as imagens. Na sua montagem, Ana Carolina privilegiou o Vargas político; nenhum outro momento anterior a 1930 aparece. Não há qualquer detalhe sobre a vida privada ou familiar de Getúlio. antém-se a aura do homem público que não tem vida particular, o que favorece a imagem mitificada do "ser superior", que se dedicou exclusivamente à pátria.

O documentário começa e termina mostrando cenas do impacto causado pelo suicídio de Vargas: enquanto o narrador lê a famosa Carta-Testamento, a câmera focaliza a comoção popular durante o enterro, as manchetes da imprensa da época e a grande repercussão do fato na vida política nacional. No desenrolar do filme, acompanhamos a trajetória de Vargas desde 1930, passando para a Revolução Constitucionalista de 1932, a Constituição de 1934, a Intentona Comunista de 1935, o Golpe de 1937, a criação da Petrobrás e da Companhia Siderúrgica Nacional em Volta Redonda, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1943, a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado dos aliados, o envio dos pracinhas da Força Expedicionária Brasileira (FEB) para a Itália, a queda de Getúlio Vargas em 1945, a eleição do General Eurico Gaspar Dutra – ex-Ministro da Guerra de Getúlio, a volta de Getúlio Vargas ao poder em 1951, através de eleições, e, finalmente, seu suicídio em 1954.

Todos estes acontecimentos são mostrados através de discursos de Vargas, da reprodução de documentários do DIP, de cenas da época – tomadas de musicais, jogos de futebol, corridas no Jóquei, pessoas nas ruas –, tudo isso regado a marchinhas e canções carnavalescas e intermediado pela fala do narrador.

Esse conjunto pretende transmitir uma idéia de neutralidade em relação a esse passado ainda tão vivo na história política brasileira. No entanto, o filme não consegue deixar de passar uma das versões possíveis sobre esse passado. E a própria imagem que o governo Vargas, através do DIP, quis deixar de si mesmo que Ana Carolina recupera e reproduz de maneira acrítica. A escolha feita pela diretora não ultrapassa os limites da versão oficial e a fala do narrador reforça essa versão, já que em nenhum momento contradiz os documentários deixados pelo DIP.

Cabe ressaltarmos que o gênero documentário não é necessariamente a *reprodução* da realidade e sim uma *interpretação* dessa mesma realidade. A escolha é imprescindível e toda escolha é uma versão, em função da mensagem que se pretende passar. Nesse sentido, recomendamos a análise de Jean-Claude Bernardet e Alcides Freire Ramos no livro *Cinema e História do Brasil*, na qual os autores demonstram a ilusão de imparcialidade que o documentário pretende difundir. Na verdade, a própria linguagem cinematográfica (filmagem e montagem) permite manipulações. Por exemplo, num ato público, convocado em função de novas medidas econômicas tomadas pelo governo, ao lado de manifestações favoráveis às medidas, acontecem manifestações contrárias. Nesse caso, se a intenção do cineasta é mostrar a imagem positiva do governo, são cortadas as cenas desfavoráveis, ou viceversa. O que fica, como resultado, é uma versão parcial da realidade.

No filme *Getúlio Vargas*, isso é patente. O próprio material utilizado está comprometido com a propaganda do regime e com a mensagem de um Brasil moderno, harmônico e em desenvolvimento. Todas as oposições, que efetivamente ocorreram durante este período, foram apagadas. A violenta repressão desencadeada durante o Estado Novo contra quaisquer organizações ou manifestações de enfrentamento ao governo não aparece no documentário, e mesmo personagens polêmicos, como Filinto Mueller – Chefe de Polícia do Distrito Federal e símbolo da repressão estadonovista –, em nenhum momento são citados no filme. Não é dada voz aos representantes desses setores oposicionistas. Em várias ocasiões – na Insurreição Paulista de 1932, no Levante Comunista de 1935 ou no fechamento do Congresso em 1937 – só temos oportunidade de ouvir a versão getulista.

Uma outra questão importante refere-se à política trabalhista de Getúlio. Se a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), por um lado, correspondeu a muitas das reivindicações legítimas da classe

trabalhadora – expressas nas lutas operárias que remontam ao início do século –, por outro, através de uma política de rigoroso controle da organização sindical, esvaziou a luta operária, vinculando diretamente os sindicatos à máquina do Estado. Desta forma, as principais lideranças do movimento operário foram alijadas do processo político – socialistas, anarquistas, comunistas, trotskistas – e os seus lugares, ocupados por indivíduos ligados ao sindicalismo oficial.

Assim como a manipulação dos sindicatos não é retratada no filme, as greves ocorridas no período (apesar da forte repressão) não são sequer mencionadas. Segundo Azis Simão – na sua obra Sindicato e Estado – ocorreram entre 1930 e 1940 noventa greves só em São Paulo, contra cento e sete entre 1915 e 1924, o que demonstra que o período Vargas não esteve isento das manifestações de descontentamento da classe trabalhadora. Os motivos que levaram ò Brasil a entrar na Guerra somente em 1942, a favor dos aliados, também não são expostos no filme. Temos de nos contentar com a explicação oficial, que justifica a declaração de guerra ao Eixo como uma resposta à agressão alemã a navios mercantis brasileiros. As pressões norte-americanas não são explicitadas e os interesses econômicos de ambas as partes que envolveram a tomada de posição do Brasil a favor da "democracia" não ficam claros.

Diante dessas considerações, qual a imagem da "Era de Vargas" que o filme transmite? A de um país moderno, em vias de industrialização, urbanizado, onde coube ao Estado o papel de fomentar o desenvolvimento, através da implantação da indústria de base, da modernização dos setores de transporte e energia. Um país ordenado e unido em função do progresso nacional, onde as diferentes classes sociais lograram aplacar divergências e comungar interesses na consolidação de uma nação independente e próspera.

Esta é a tônica do discurso de Vargas: exaltar o valor do trabalho e a união de todos os brasileiros na construção de uma nova pátria sob a direção firme e vigilante do "grande pai", Getúlio Vargas. Sintetizando, um discurso patriótico que evidencia uma prática populista. No entanto, como percebemos, um único discurso não é capaz de refletir a totalidade, dada a complexidade do período Vargas, permeado por interesses conflitantes e vozes dissonantes.

(KG e MAR)

DISCIPLINAS INDICADAS

História – A "Era Vargas".
Sociologia – O papel do DIP: os meios de comunicação e o poder.

Para os professores destas disciplinas é indispensável a leitura de *Lições com Cinema 2* e *3*, série editada pela Videoteca/FDE.

AFINIDADES

Filmes

• Sobre o mesmo período histórico
*Terra em Transe** (1967), de Glauber Rocha.
Os Herdeiros (1969), de Carlos Diegues.
Doramundo (1977), de João Batista de Andrade.
*Revolução de 30** (1980), de Sylvio Back.
Memórias do Cárcere (1984), de Nélson Pereira dos Santos.
*O País dos Tenentes** (1987), de João Batista de Andrade.

Livros

BERNARDET, Jean-Claude, RAMOS, Alcides Freire. *Cinema e História do Brasil*. São Paulo: Contexto/Edusp, 1988. (Col. Repensando a História).
CANEDO, Letícia Bicalho. *A classe operária vai ao sindicato*. São Paulo: Contexto, 1988. (Col. Repensando a História).
CARONE, Edgard. *O Estado Novo* (1937-1945). Rio de Janeiro: DIFEL, 1977. (Col. Corpo e Alma do Brasil).
DECCA, Edgar de. *1930, o silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
FAUSTO, Bóris. *Revolução de 1930*. historiografia e história.
São Paulo: Brasiliense, 1970.
GARCIA, Nelson Jabr. *Estado Novo*: ideologia e propaganda política. São Paulo: Loyola, 1982. (Série Comunicações, 29).
IANNI, Octavio. *A formação do Estado populista na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
MUNAKATA, Kazumi. *A legislação trabalhista no Brasil*. São Paulo: Brasiliense,1981. (Col. Tudo é História, 32).
OLIVEIRA, Lúcia Lippi de et al. *Estado Novo: ideologia e poder.* Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
PAULO, Heloísa Helena de Jesus. O DIP e a juventude: ideologia e propaganda estatal (1939-1945). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 99-113,mar ./ago. 1987.
RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere*. São Paulo: Martins.
SIMÃO, Azis. *Sindicato e estado*. São Paulo: Dominus/ Edusp, 1966.
TOTA, Antonio Pedro. *O Estado Novo*. São Paulo: Brasiliense. (Col. Tudo é História, 114).
WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*.Rio de Janeiro