

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO HATAGIMA

Estágio de Formação do Educador em Serviço – EFES:

Um acervo, um grupo e um projeto de pesquisa e extensão universitária na
Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
(1989-1992)

São Paulo

2021

GUSTAVO HATAGIMA

Estágio de Formação do Educador em Serviço – EFES:

Um acervo, um grupo e um projeto de pesquisa e extensão universitária na
Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
(1989-1992)

Versão Original

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

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e
História da Educação

Orientadora: Profª. Dra. Maria Angela Borges
Salvadori

São Paulo

2021

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.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

He	<p>Hatagima, Gustavo</p> <p>Estágio de Formação do Educador em Serviço - EFES: um acervo, um grupo e um projeto de pesquisa e extensão universitária na Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992) / Gustavo Hatagima; orientadora Maria Angela Borges Salvadori. -- São Paulo, 2021. 133 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.</p> <p>1. História da Educação. 2. Acervo Universitário. 3. Cultura Escolar. 4. Rede Municipal de São Paulo. 5. Paulo Freire. I. Salvadori, Maria Angela Borges, orient. II. Título.</p>
----	--

Nome: HATAGIMA, Gustavo.

Título: Estágio de Formação do Educador em Serviço – EFES: um acervo, um grupo e um projeto de pesquisa e extensão universitária na Reorientação Curricular da Secretaria Municipal Educação de São Paulo (1989-1992)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____ / _____ /2021

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

A quem luta e trabalha diariamente, apesar de todas
as dificuldades e desafios, para construir uma
educação pública democrática.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à Profa. Dra. Maria Angela Borges Salvadori, pela orientação precisa, cuidadosa e paciente. Sou profundamente grato não apenas por todo o aprendizado, mas também pela dedicação e atenção que tornaram possível a concretização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini e ao Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira, por aceitarem participar da banca de qualificação deste trabalho e pelas contribuições e indicações, fundamentais para ampliar meu olhar sobre as fontes e dar continuidade à pesquisa.

À Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, por ter-me apresentado o mundo do EFES e ter-me orientado (e ensinado) na Iniciação Científica. Por sua generosidade ao longo do mestrado.

À Profa. Dra. Ligia Chiappini Moraes Leite, por responder com tanta atenção aos meus e-mails, por ter compartilhado o memorial de titularidade e, acima disso, por ter pensado e concretizado, em conjunto com tantas outras pessoas, o EFES.

A quem participou do EFES, por ter construído um projeto tão rico e inspirador.

Aos colegas dos grupos de pesquisa NIEPHE – Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Linguagens na Educação, pela companhia, pelas discussões e por todo o aprendizado.

Aos profissionais da Memória Técnica Documental e Biblioteca da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, solícitos, atenciosos e cuidadosos no atendimento, virtual e presencialmente.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação da USP.

Ao Augusto Gomes, companheiro desta vida, pelo amor, compreensão e por todas as conversas que me inspiraram e me inspiram a continuar. Estes anos teriam sido áridos e impossíveis sem você.

À minha mãe, Joana, pelo amor e suporte ao longo dessa trajetória.

À minha tia Rosa, por todo o apoio e carinho que sempre me fazem seguir em frente.

A Zoraide Barbosa Reis, por toda a inspiração e força que você sempre representou.

Aos amigos, especialmente Adelita Muscovicchi, Luan Granzotto, Ana Carolina Payés, Bárbara Sesso Carneiro, Carolina Chmielewski, Enric Llagostera, Ingrid Silva, Luisa Yuba, Mariana Rosa Silva e Selma Tachibana, pacientes, prestativos, acolhedores e compreensivos.

Aos antepassados, que mesmo indiretamente se fazem presentes.

Por fim, agradeço o apoio, durante alguns meses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – PQI.

Podemos fazer Eurídice surgir do mundo dos mortos, mas não podemos obrigá-la a responder; e quando nos viramos para olhar para ela, nós a entrevemos de relance por apenas um momento, antes que escape de nosso alcance e nos abandone. Como todos os historiadores sabem, o passado é uma enorme escuridão, e repleto de ecos. Vozes podem nos alcançar a partir de lá; mas o que dizem é imbuído da obscuridade da matriz da qual elas vêm; e, por mais que tentemos, nem sempre podemos decifrá-las precisamente à luz mais clara de nosso próprio tempo (ATWOOD, 2017, p.366).

RESUMO

HATAGIMA, G. **Estágio de Formação do Educador em Serviço – EFES: um acervo, um grupo e um projeto de pesquisa e extensão universitária na Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o Estágio de Formação do Educador em Serviço (EFES) e seu acervo. Tratou-se de um projeto, ativo entre 1984 e 1997, coordenado pela Professora Doutora Lígia Chiappini Moraes Leite, do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e reuniu professores universitários, professores da Educação Básica, estudantes de pós-graduação e de graduação cujo interesse comum era o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas. O objetivo central deste trabalho era descrever, analisar e identificar as potencialidades desse conjunto documental, legado desse grupo de extensão e pesquisa universitária. Ao questionarmos quais histórias os acervos escolares universitários, como esse, poderiam guardar sobre a educação brasileira, consideramos que poderiam armazenar informações históricas complexas cujo risco maior seria ficar relegado ao esquecimento. Dividida em três capítulos, esta dissertação propõe apresentar o Acervo EFES e algumas possibilidades de entrada onde ele pode ser utilizado para auxiliar a compreensão de tópicos da História da Educação brasileira recente. Para isso, consideramos a perspectiva teórica da cultura escolar (JULIA, 2001; FRAGO, 1996, 1998, 2000), tomando-a enquanto uma categoria de análise e como um referencial para a metodologia de pesquisa. Para pensar os sujeitos e suas ideias, dialogamos com os trabalhos do campo da história dos intelectuais (PÉCAUT, 1990; SIRINELLI, 2003; CHAUI, 2006); para a discussão sobre políticas públicas, tivemos como inspiração a obra de E. P. Thompson (1987) ao investigar a legislação como terreno de conflitos e disputas, apoiando-nos também nas considerações de Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010); por fim, refletimos sobre o acervo em si, observando sua constituição a partir de uma prática sistemática e intencional de seleção e armazenamento de documentos (ARTIÈRES, 1998; RIBEIRO, 1998).

Palavras-chave: História da Educação. Cultura Escolar. Acervo Universitário. Rede Municipal de São Paulo. Paulo Freire

ABSTRACT

HATAGIMA, G. **Internship in Formation of the Educator in Service – EFES**: a archive, a group and a research and university extension in the São Paulo City Department of Education's Curriculum Reform (1989-1992). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

This dissertation presents the results of a research on the Internship in Formation of the Educator in Service (EFES) and its Archive. It was a project, active between 1984 and 1997, coordinated by Professor Lígia Chiappini Moraes Leite, from the Department of Literary Theory and Comparative Literature of the Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences of the University of São Paulo, and brought together university professors, Basic Education teachers, graduate and undergraduate students whose common interest was the teaching of the Portuguese language and its literatures. Thus, in this work, the main objective was to describe, analyze and identify the potential of this documental set, legacy of this group of university extension and research, also recognizing which subjects participate in this process. When questioning which stories university school archives, such as this one, could keep about Brazilian education, we consider that they could store complex historical information, whose greatest risk would be to be relegated to oblivion. Divided into three chapters, this dissertation proposes to present the EFES Archives and some entry possibilities where it can be used to help understand topics in the recent history of Brazilian Education. For this, we consider the theoretical perspective of school culture (JULIA, 2001; FRAGO, 1996, 1998, 2000), taking it as an analysis category and as a reference for the research methodology. To think about the subjects and their ideas, we dialogued with works in the field of the history of intellectuals (PÉCAUT, 1990; SIRINELLI, 2003; CHAÚÍ, 2006); for the discussion of public policies, we were inspired by the work of E. P. Thompson (1987) when investigating legislation as a terrain of conflicts and disputes, also relying on the considerations of Bertucci, Faria Filho and Oliveira (2010); finally, we reflect on the collection itself, observing its constitution from a systematic and intentional practice of selection and storage of documents (ARTIÈRES, 1998; RIBEIRO, 1998).

Keywords: History of Education. School Culture. University Archives. São Paulo Public School. Paulo Freire.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos de acordo com os critérios e com as edições do CBHE	21
Tabela 2 – Caixas do Acervo EFES	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APEEM – Associação dos Profissionais em Educação do Ensino Municipal
- CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- DEPLAN – Departamento de Planejamento e Orientação
- DLCV – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
- DOM-SP – Diário Oficial do Município de São Paulo
- DTLLC – Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada
- ECA – Escola de Comunicação e Artes
- EFES – Estágio de Formação do Educador em Serviço
- FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- FFLCH-USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
- FSP – Folha de São Paulo
- IEL – Instituto de Estudos da Linguagem
- MEC/SESu – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
- MTD – Memória Técnica Documental
- NAE – Núcleo de Ação Educativa
- OESP – O Estado de S. Paulo
- PCB – Partido Comunista Brasileiro
- PCN – Parâmetro Curricular Nacional
- PDS – Partido Democrático Social
- PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
- PT – Partido dos Trabalhadores
- PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- RC – Reorientação Curricular
- SINPEEM – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
- SME-SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
- UNESP – Universidade Estadual Paulista
- UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – ACERVO EFES: ORIGEM, CONTEÚDO, CIRCULAÇÃO	30
1.1. HISTÓRICO DO EFES	35
1.2. ORIGEM, FORMAÇÃO E CIRCULAÇÃO DO ACERVO EFES	46
1.3. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DO ACERVO EFES	52
1.4. ACERVO EFES: PATRIMÔNIO HISTÓRICO EDUCATIVO E MEMÓRIA	64
CAPÍTULO 2 – LIGIA CHIAPPINI MORAES LEITE E O ENSINO DE LITERATURA	69
2.1. ANÁLISE DA TRAJETÓRIA E CARREIRA DOCENTE.....	70
2.2. UM OLHAR SOBRE O MEMORIAL DE TITULARIDADE.....	84
CAPÍTULO 3 – CULTURAS ESCOLARES, UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: A REORIENTAÇÃO CURRICULAR E SEUS TEXTOS NORMATIVOS ..	90
3.1. A REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA SME-SP	93
3.2. TEXTOS NORMATIVOS ENQUANTO ESPAÇOS DE TENSÃO E DISPUTA ...	95
3.3. CULTURAS ESCOLARES: REFORMADORES E ESPECIALISTAS	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118

INTRODUÇÃO

sei que alguém no futuro também lembrará de nós
(SAFO, 2017, p.397).

Se, de modo geral, ao escrevermos uma dissertação invariavelmente nos encontramos diante dessa ideia, no caso de um texto da área da História da Educação, as palavras, escritas pela poeta grega Safo, reverberam com uma intensidade ainda maior. Tanto a pesquisa nessa área de conhecimento quanto a própria prática de registro e de guarda são faces de uma vontade, de um indivíduo ou de um grupo de preservar para outro tempo o nosso próprio tempo presente. Ou seja, *escreve-se para o futuro*. Nas próximas páginas, exploraremos recortes da História da Educação brasileira em um acervo constituído ao longo de anos de trabalho que remete a essa ideia. Tal qual Safo, no fragmento de um poema que atravessou mais de 2.000 anos, os documentos do Acervo do Estágio de Formação do Educador em Serviço (EFES), bem como este próprio texto, imaginam e aguardam não apenas o leitor atual, mas inclusive uma pessoa no futuro. Logo, também escrevemos para esse interlocutor que ainda não existe no nosso hoje, escrevemos e pesquisamos em um conjunto documental constituído sob esse desejo de ser lido e ouvido.

O Estágio de Formação do Educador em Serviço (EFES) foi coordenado pela Professora Doutora Lígia Chiappini Moraes Leite¹, do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e reuniu professores universitários, professores da Educação Básica, estudantes de pós-graduação e de graduação cujo interesse comum era o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas. No entanto, o EFES não é visto aqui apenas como um grupo de extensão e pesquisa universitária, mas também enquanto um conjunto de sujeitos heterogêneos que trabalharam juntos. Um grupo que a partir de um trabalho de mais de dez anos constituiu um acervo ao mesmo tempo institucional e pessoal, tendo em vista que se tratou de um projeto ligado à intencionalidade de uma pesquisadora.

¹ Destacamos ao leitor que, em determinadas obras, essa professora assinou apenas como Ligia Chiappini, em outras, com o nome completo. Neste texto, obedeceremos a referência conforme consta em cada obra ou documento. No entanto, para evitar possíveis confusões entre “Chiappini” e “Leite”, sempre que possível, em nossa escrita, citaremos o nome completo dessa professora, senão a nomearemos “Chiappini Leite”.

O EFES esteve ativo entre 1984 e 1997, atravessando, portanto, o processo de redemocratização brasileira, suas crises e mudanças instauradas nesse contexto histórico, sendo as ações desses sujeitos, ao longo desse período, em torno de um projeto que formou um acervo. Portanto, seguindo esse entendimento, nesta pesquisa desdobramos o EFES em 1) um projeto de extensão e pesquisa; 2) um grupo de sujeitos interessados nas questões do ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas; e 3) um acervo documental, legado das ações efetuadas ao longo dos anos de sua existência.

Nesse sentido, o objetivo central de nossa pesquisa foi descrevê-lo analiticamente, explorando e identificando as potencialidades do legado desse grupo de extensão e pesquisa universitária para o campo da História da Educação brasileira. Assim, também foi possível reconhecer quais os sujeitos desse grupo, além de identificar qual projeto de relação entre Universidade e Educação Básica esse grupo defendia. Por fim, escrever um fragmento da história da extensão universitária, levando em consideração as práticas de formação de professores e as reflexões sobre ensino de Língua Portuguesa e a valorização do Acervo.

Partindo da perspectiva teórica da cultura escolar (JULIA, 2001; FRAGO, 1996, 1998, 2000), tomando-a enquanto uma categoria de análise e como um referencial para a metodologia de pesquisa, destacamos que uma primeira característica singular do Acervo EFES é seu aspecto ao mesmo tempo institucional e pessoal. A nosso ver, a interpretação desse conjunto utilizando as discussões desses autores da cultura escolar possibilita observar a multiplicidade do Acervo.

Constituído em um período de inúmeras reformas e projetos, em diversas escalas e instituições, desde o processo de redemocratização do Brasil até os projetos de reforma educacional vivenciados entre os anos 1970 e 1990, dos quais chamamos a atenção para os encabeçados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) no Estado de São Paulo – os artigos de Pietri (2007, 2010, 2013, 2018), discutindo os documentos da área da Língua Portuguesa, relacionando-os com a constituição de discursos sobre a disciplina e com a sua história, publicados pela CENP demonstram a sua importância e centralidade naquele período –, o EFES (Grupo, Projeto e Acervo²) exemplifica, em alguma medida, esse esforço de um indivíduo, como Ligia Chiappini Moraes Leite, ou de um grupo de indivíduos em participar e atuar nesses processos de mudança. A partir do que foi deliberadamente guardado no Acervo, pode-se deslindar um pouco mais sobre as relações entre a Universidade e a Educação Básica,

² Tendo em vista a categorização através da qual baseamos nossa pesquisa, sempre que for necessário destacaremos de qual EFES estamos nos referindo: Grupo EFES, Projeto EFES ou Acervo EFES.

sobre os projetos políticos e partidários para a educação.

No entanto, a configuração de pesquisa e o texto que aqui se apresenta remontam a um trabalho desenvolvido desde 2013. Naquele momento, ainda estudante de Pedagogia, foi iniciada uma pesquisa de Iniciação Científica, entre 2013 e 2014, sob orientação da Profa. Dra. Neide de Luzia Resende com a proposta de compreender as práticas de leitura e a presença da literatura infantil no início dos anos 1990, a partir da análise dos diários de campo armazenados no Acervo EFES.

Dividida em quatro etapas, aquela pesquisa de Iniciação Científica proporcionou: (1) a identificação dos documentos que constituem o Acervo, por meio de categorias como nome do documento, autor(es), data, entre outros; (2) a preservação e manutenção das fontes, realizadas por meio da limpeza dos armários e troca das caixas originais; (3) a constituição do corpus documental³; e (4) a realização da análise documental. Naquela pesquisa, analisamos quatro diários de campo e um relatório do projeto *A circulação do texto na escola*; como resultado, organizamos o Acervo EFES, além de termos entrado em contato com as práticas e os discursos sobre a leitura e a literatura na então escola de Primeiro Grau.

Esse primeiro contato revelou o potencial latente dessa documentação. Conseqüentemente, o aprofundamento do reconhecimento e da análise do Acervo EFES pode oferecer elementos para a reconstituição desse momento da disciplina escolar *Português*, quando novos paradigmas passaram a se tornar visíveis, tanto nos documentos curriculares quanto nas práticas escolares, provindos, em grande parte, e em ambos os casos, das discussões e pesquisas acadêmicas. Trata-se, portanto, de um período profícuo para estudos sobre as metodologias do ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas quanto para a História da Educação no Brasil.

Compreendeu-se, assim, que uma pesquisa mobilizando o Acervo como fonte histórica contribuiria não apenas para esses estudos citados, mas também para a divulgação de uma coleção de documentos que constitui um terreno fértil e novo para futuras e diferentes pesquisas. Eis a razão pela qual propusemos a sequência do nosso trabalho inicial, pois consideramos imprescindível o trabalho com o Acervo, na medida em que revelaria outros documentos e perspectivas para a análise de um fragmento da história da relação entre a Universidade e a Educação Básica.

³ As três primeiras etapas foram descritas e mais bem detalhadas em um artigo (HATAGIMA, REZENDE, MORAES, 2015).

Convém destacar que, desde os resultados preliminares de nossa pesquisa de Iniciação Científica (HATAGIMA, REZENDE, MORAES, 2015), verificamos as diversas possibilidades temáticas que os documentos do Acervo EFES guardam para pesquisas de cunho histórico. Entre os tópicos estão: a relação da Universidade com a Educação Básica; a constituição, a história e entraves existentes em projetos universitários de pesquisa e de extensão; as políticas públicas e as reorientações curriculares; e a formação de professores (principalmente a contínua e em serviço).

O impacto desse primeiro trabalho desenvolvido no Acervo e as possibilidades de uma pesquisa sob a perspectiva histórica influíram na escolha de mudança de área de concentração e linha de pesquisa no momento da inscrição no processo seletivo para ingresso no mestrado. Com o conhecimento e o apoio da Profa. Neide Luzia de Rezende, foi realizada tal alteração de área de concentração e de linha de pesquisa, tendo em vista que uma pesquisa dessa configuração obteria resultados significativos e relevantes sob a História da Educação. Reconhecendo e assumindo esse desafio, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Angela Borges Salvadori, foi iniciado o processo de realinhamento do projeto inicial, que tinha como intenção realizar um estudo da documentação do Acervo na perspectiva da história das práticas de leitura na escola.

No início do processo de construção da atual pesquisa, abriram-se algumas possibilidades de análise: abordar o acervo em uma perspectiva da história da formação de professores, tendo em vista o objetivo e trabalho realizado pelo EFES, especialmente até 1989; analisar as mudanças curriculares, aproximando-se da história das disciplinas escolares; trabalhar a história das práticas de leitura na escola; e, por fim, considerar Ligia Chiappini Moraes Leite, fundadora e figura central do EFES, tomando-a como sujeito numa abordagem próxima à micro-história. O que atravessava todas essas possibilidades era o olhar para a relação entre a Universidade e a Educação Básica. Observando-as em retrospecto e em comparação com o nosso projeto atual, podemos perceber que, de alguma forma, essas quatro possibilidades mantiveram-se, em maior ou menor grau, presentes na atual configuração da pesquisa, à medida que, ao longo desses anos, este trabalho foi adquirindo diversas camadas.

Para a formatação da pesquisa, da qual esta dissertação é resultado, um passo fundamental foi a delimitação de um recorte temporal mais específico, de 1989 a 1992⁴. Essa escolha partiu de diversos fatores: em primeiro lugar, por ser um momento de muitos

⁴ Destacamos e agradecemos os integrantes do Niephe e do Grupo Linguagens na Educação pelas contribuições no processo de estruturação do projeto.

ineditismos, por ser a primeira gestão do Partido dos Trabalhadores na cidade de São Paulo, por ser Luiza Erundina a primeira mulher a ser eleita prefeita, por ter uma origem nordestina e por ter, à frente da Secretaria Municipal de Educação, Paulo Freire; também se tratou de um momento em que a Universidade se aproximou da Educação Básica, em outros moldes diferentes dos anos 1980 (na esteira das transformações propostas pela nova gestão e pela ligação do PT com diversos intelectuais da academia, a Prefeitura firmou diversos convênios com Universidades paulistas, dentre as quais a USP); por fim, verificando e analisando historicamente os documentos guardados pelo EFES em seu Acervo, observou-se um extenso e rico conjunto desse período.

A delimitação do recorte temporal e a definição do objeto da pesquisa, o EFES e seu acervo são explicitados e entendidos também como parte do desafio desta pesquisa que começou a ser gestada na área da Metodologia de Ensino e foi efetivada na da História da Educação. Expor essa dimensão tem como objetivo evidenciar as implicações e os aspectos teórico-metodológicos dessa mudança. Se, por um lado, esta dissertação vem demonstrar esse processo de apropriação do pesquisador das perspectivas e do modo de olhar e analisar próprios da História da Educação, por outro, a seleção e a utilização de conceitos, noções e ferramentas de pesquisa advindas da Cultura Escolar, da História dos Intelectuais e da História Social vêm confirmando a relevância da nossa pesquisa.

Nesse sentido, a escrita deste texto reverteu-se em um resultado de uma apropriação dupla: ao mesmo tempo em que expõe os estudos e a pesquisa realizados em uma linha de pesquisa diferente daquela em que originalmente foi pensada e planejada, também delimita o caminho que o pesquisador atravessou para se apropriar do objeto e das ferramentas próprias do campo da História da Educação, indicando inclusive as contribuições que a aproximação entre essas áreas pode oferecer.

Ao mesmo tempo, observamos, após a qualificação, que centrar a pesquisa no Acervo, dando maior atenção ao seu aspecto incomum, poderia ser mais relevante à área da História da Educação e apresentar novas fontes para temas relevantes. Nesse sentido, se antes nosso problema consistia em “como entender a resistência dos professores à mudança?”, depois da qualificação exploramos questões sobre a importância da preservação dos acervos escolares, inclusive aqueles relacionados ao ensino superior. Em razão disso, delineamos uma apresentação e contextualização do Acervo, relacionando-o a outros temas, a exemplo de história do currículo, e outras ferramentas historiográficas, partindo do uso de leis e jornais como fontes e a história dos intelectuais. Em todos os casos, vale sublinhar tratar-se de um

acervo que traz fontes até então fora do alcance e, por características ligadas a sua formação e intenção, além de ser um testemunho do período, é rico por podermos ver os sujeitos. Então, em poucas palavras, a pergunta que circunscreveu a reta final da pesquisa poderia ser sintetizada da seguinte forma: quais histórias os acervos escolares universitários, como o do Projeto EFES, guardam sobre a Educação brasileira?

Nossas hipóteses eram que os acervos armazenam informações históricas complexas que podem ser interpretadas de diferentes formas, a depender da perspectiva e das perguntas; no entanto, esses documentos quase sempre ficam relegados ao esquecimento. Compreendíamos também que a partir dessas massas documentais seria possível vislumbrar não apenas histórias factuais, mas igualmente reconhecer sujeitos, suas ações e movimentos no tempo passado. Por exemplo, esses anos em contato com o Acervo EFES, compreendendo também o período histórico, o processo de constituição documental e quem foram (e são) essas pessoas que deram vida ao Projeto nos levaram a pensar: esse grupo tinha um ideal de escola democrática que foi barrado por práticas autoritárias? Qual seria esse ideal? Em que medida ele foi concretizado? Em que medida o Acervo procura guardar esse ideal? Paralelamente, ao longo da pesquisa fomos compreendendo que essas experiências democráticas esbarraram em culturas escolares, considerando aqui não apenas as culturas dos reformadores e dos especialistas universitários, mas também a cultura dos professores, pois tradicionalmente alijados da participação resistiram às imposições verticais.

A nosso ver, responder ao nosso problema contribui, por um lado, para que pesquisadores da História da Educação continuem a olhar, apesar das dificuldades e dos desafios, para tempos históricos mais recentes e presentes; por outro, também contribui para que observemos os sujeitos e suas ações, abrindo possibilidades para outros olhares e interpretações sobre períodos já estudados. Desse modo, justificamos esta pesquisa pela possibilidade de acessar outros documentos e visões sobre 1989-1992, além de considerarmos que utilizar essa documentação, ainda que parcialmente, expõe a necessidade de preservar os acervos da USP, uma vez que lançamos uma luz para tornar público um desses acervos.

Por isso mesmo, o próprio Acervo indicou um caminho para justificar o recorte da pesquisa: mesmo um olhar panorâmico sobre os documentos do EFES revela que a maior quantidade do que foi guardado diz respeito ao período 1989-1992. Somou-se a esse ponto a possibilidade de contribuir para uma outra mirada dos legados freirianos – juntando-se a trabalhos como o de Dutra (2015a) e Souza (2018).

Em sua dissertação, Souza (2018) estudou a atuação de Paulo Freire na função de secretário da Educação, utilizando a história dos intelectuais como referencial principal de sua análise e interpretação do percurso desse educador diante da instituição. Dutra (2015a), em sua tese, escreveu um extenso detalhamento sobre esses anos da gestão de Paulo Freire, que serviram para fundamentar e pautar um trabalho de história oral com relatos de educadoras que trabalharam na SME-SP à época.

Desse modo, a presente dissertação encontra paralelos com esses estudos que começaram a surgir na última década e que, por estarem um pouco mais afastados temporalmente do período, conseguem realizar outras leituras e interpretações. Em poucas palavras, esta dissertação procura outra entrada para analisar as contribuições daquele educador brasileiro na educação escolar pública, tomando-o como gestor, sem desconsiderar, no entanto, a importância de suas ideias e métodos pedagógicos. Como Souza (2018, p.11) já revela, os escritos relacionados ao período, e ao próprio Paulo Freire, muitas vezes têm como base e/ou pano de fundo a militância e memórias afetivas e apaixonadas – o que, longe de ser um problema ou de inviabilizar a sua utilização como fonte, parece constituir-se como um traço característico dos sujeitos participantes dessa experiência, sendo necessário ter atenção e cautela em relação a isso. Basta, por exemplo, observar os textos de Cortella (1992) e Gadotti (1997), que trabalharam diretamente com Paulo Freire naquela gestão, ou mesmo alguns escritos do EFES.

Para fundamentar a justificativa deste trabalho, e também para compreender em que posição ele se insere na História da Educação brasileira, realizamos um mapeamento de pesquisas apresentadas nas edições do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) e da Revista Brasileira de História da Educação (RBHE). Não foi, no entanto, nosso objetivo realizar uma extensa e completa revisão bibliográfica ou um levantamento de títulos e autores, sendo mais importante a compreensão geral do campo, dos interesses mais amplos, obtendo assim uma visão panorâmica.

Nos artigos publicados na Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), procuramos por textos: (1) que tivessem um recorte temporal situado dos anos 1980 em diante; (2) que tratassem da história do currículo das disciplinas da Educação Básica; ou (3) que utilizassem a categoria cultura escolar. Para isso, foram lidos e considerados os títulos, os resumos e as palavras-chave.

Nesse mapeamento, observamos cinco textos cujo recorte avançasse os anos 1980 (BONAMINO, 2003; MACIEL, SILVA, 2009; CARPENTIER, 2010; SETUBAL,

REBOUÇAS, 2015; CIAMPI, GODOY, 2017), sete que tratassem da história do currículo (EDREIRA, 2004; SOUZA, 2005; FRAGO, 2008; CASSAB, 2010; FONSECA, XAVIER, VILELA, FERREIRA, 2013; CHIOZZINI, 2014; VALENTE, 2016) e 26 mobilizando cultura escolar ou culturas escolares (JULIA, 2001; OLIVEIRA, 2004; LOPES, 2005; SCHUELER, 2005; SIQUEIRA, 2005; SOUZA, 2005; CHAVES, 2006; PAULILO, 2007; SOUZA, 2007; TABORDA, 2008; FRAGO, 2008; VALDEMARIN, 2008; TABORDA, 2010; CASSAB, 2010; NETO, 2010; AMARAL, 2011; ANDRÉS, BRASTER, 2012; DALLABRIDA, 2012; CUNHA, 2013; TEIVE, ÁLVAREZ, 2013; FONSECA, XAVIER, VILELA, FERREIRA, 2013; PAULILO, 2013; BERTOLETTI, SILVA, 2016; VALENTE, 2016; KANTOVITZ, 2018; ZONIN, SILVA, PETRY, 2018). Quando o artigo investigou a década de 1980 e anos subsequentes, isso se deu em temáticas como a relação entre público e privado na Educação Básica, Educação Indígena, Teoria da História e os manuais e programas na França. No caso da história do currículo, constam textos de referência e levantamentos de pesquisas da área; sobre disciplinas escolares, trabalhos sobre o currículo de arte e história.

Esse mapeamento indicou, portanto, que o período a partir dos anos 1980, bem como a história dos currículos das disciplinas da Educação Básica, ainda carece de maior atenção da historiografia educacional. Por outro lado, trabalhos que utilizam a cultura escolar estão consolidados.

No caso do CBHE, procuramos comunicações que tratassem de ao menos um dos seguintes tópicos: 1) história da Universidade; 2) história do ensino de Língua Portuguesa; 3) recorte temporal a partir da década de 1980; e 4) Paulo Freire na gestão Erundina. Para isso, consideramos as informações presentes nos títulos e palavras-chave (quando havia). Chegamos ao seguinte resultado:

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos de acordo com os critérios e com as edições do CBHE

CBHE	Total de trabalhos apresentados ⁵	Trabalhos sobre história das Universidades	Trabalhos sobre história do ensino de Língua Portuguesa	Trabalhos com recorte temporal a partir da década de 1980	Trabalhos que abordaram Paulo Freire na gestão de Luiza Erundina
2000	231	2	2	6	0
2002	428	7	5	18	0
2004	418	10	7	19	0
2006	457	16	11	14	0
2011	876	18	22	29	0
2013	698	19	13	24	0
2015	823	22	18	25	1
2017	811	12	11	25	0

Fonte: O autor.

Comparando o total de trabalhos apresentados nessas edições do CBHE com os trabalhos com temáticas e/ou recorte temporal observados, observa-se que esta pesquisa contribui para a área da história da educação por abordar assuntos e períodos pouco estudados, sendo, portanto, um campo aberto à investigação, não obstante a existência de um conjunto de trabalhos acerca da História da Educação durante a Ditadura Militar, bem como pesquisas que já explorem e estudem esse período. Isso porque, nos trabalhos sobre História das Universidades, foi possível observar uma concentração maior em pesquisas sobre avaliação no ensino superior, intelectuais da Universidade, expansão, democratização, currículo e ensino no ensino superior. Nesse sentido, poucos trabalhos abordaram a história da pesquisa e da extensão universitária, bem como acervos e arquivos das Universidades. Um exemplo de trabalho apresentado é a comunicação de Nogueira e Vasconcelos (2002), sobre o processo de democratização do ensino superior no estado do Piauí. Nos trabalhos sobre história do ensino de Língua Portuguesa, encontramos uma concentração na história da leitura, principalmente no século XIX e primeiro quarto do século XX. História da alfabetização e pesquisas envolvendo

⁵ De acordo com Albuquerque e Buecke (2019, p.9).

manuais e cartilhas também foram bem constantes. Uma das exceções, e que faz ponte com o período a partir dos anos 1980, é o trabalho de Mello (2002) sobre a relação entre o pensamento de Emilia Ferreiro e a história da alfabetização no Brasil.

Quanto ao recorte temporal da década de 1980 em diante, observamos abordagens temáticas diversas, como, por exemplo, formação de professores, experiências escolares e curriculares no período da redemocratização, história do trabalho docente, elaboração da LDB, financiamento da educação, História da Educação escolar indígena e políticas públicas. Destacamos os trabalhos de Panizzolo e Lima (2017), sobre história da formação docente, e Cavalieri (2000), sobre escolas de tempo integral do Rio de Janeiro. Por fim, encontramos apenas um trabalho sobre Paulo Freire à frente da SME-SP na gestão de Luiza Erundina (DUTRA, 2015b).

Uma hipótese referente ao número menor de pesquisas sobre esse período histórico pode estar relacionada aos desafios implicados em pesquisas sobre um tempo contemporâneo e, com isso, a escolha, pelos pesquisadores, de recortes temporais mais pretéritos. São inegáveis essas *incertezas* do tempo presente que rondam pesquisas e pesquisadores; em razão disso, compreende-se que esse campo constitui uma forma de entender especificidades metodológicas no tratamento e análise do presente e da relação entre as noções de presente, passado e imediato. Para Dosse (2012), um estudo que utilize esse instrumental teórico não pode considerar o “tempo presente” apenas como um recorte temporal recente:

O conceito remete em sua acepção extensiva ao que é passado e nos é ainda contemporâneo, ou ainda, apresenta um sentido para nós do contemporâneo não contemporâneo. A noção de “tempo presente” se torna nesse contexto um meio de revisitação do passado e de suas possíveis certezas, como também as possíveis incertezas (DOSSE, 2012, p.11).

Esse mesmo autor, ao nos informar sobre o histórico desse conceito, evidencia o aspecto de um conjunto teórico ainda em construção e em transformação, razão pela qual “[...] a prática ainda permanece suspeita e ilegítima; ainda não considerada científica; confinada como um domínio separado, muito marcada por uma relação incestuosa com o jornalismo” (DOSSE, 2012, p.6). Aspecto esse que parece reforçar o motivo de afastamento dos historiadores desse conceito e de pesquisas que alcancem o presente.

Assim, procurando compreender a relação desta pesquisa com a história do tempo presente, optamos por utilizá-la como forma de compreender e refletir sobre o lugar que esta pesquisa ocupa no tempo e os desafios implicados a partir dessa escolha.

Esse mapeamento permite, portanto, para além de inserir nossa pesquisa no campo da História da Educação, fundamentar as justificativas para a realização do presente trabalho. Desse modo, nosso trabalho aborda a história da USP a partir dos três eixos que a constituem: a pesquisa, o ensino e a extensão. A nosso ver, um estudo sobre o Convênio USP/SME-SP e o EFES nos permite olhar para esses três aspectos, na medida em que todos eles estão relacionados às atividades desse grupo, em especial o eixo da extensão. Compreendemos que essas relações são, de modo geral, pouco estudadas e pesquisadas em trabalhos com a perspectiva histórica. Além disso, o mapeamento confirma a relevância de um estudo com esse recorte temporal e objeto. Relacionado a isso, esta pesquisa chama a atenção para a existência e a preservação dos acervos universitários, especialmente aqueles constituídos por grupos de pesquisa e de extensão. Em nosso caso, um dos resultados esperados ao fim da pesquisa é tornar público o Acervo EFES.

Outrossim, este trabalho justifica-se por tratar de um período menos abordado pela História da Educação brasileira, o que torna esse recorte um campo aberto à investigação, não obstante a existência de um conjunto de trabalhos acerca da História da Educação na ditadura.

Isso porque a partir de tal questão central (“quais histórias os acervos escolares universitários, como o do Projeto EFES, guardam sobre a educação brasileira?”) foi possível refletir e começar a identificar possíveis leituras e interpretações do EFES (Projeto, Grupo e Acervo), ou seja, cada uma das faces nos permitiu pensar, por exemplo, nas teorias envolvidas nos processos de pesquisa e de extensão universitária, tal qual identificar os sujeitos participantes desses trabalhos. São múltiplas histórias possíveis armazenadas no Acervo, algumas das quais intencionalmente guardadas, outras não, sendo papel dos historiadores da educação cruzá-las e dar-lhes um novo sentido.

Por exemplo, o período de existência do Projeto EFES diz muito a respeito da extensão universitária na USP, em especial por ter se tratado de um momento de organização desse eixo do ensino superior – a partir dos anos 1970, começou a surgir na USP uma nova racionalidade burocrática e ligada à produtividade, que foi adentrando a Universidade e, nos espaços de cultura e extensão, “exigindo” uma contrapartida social (PAULA, 2000); no caso das faculdades e institutos com licenciatura, essa ligação parece ter ocorrido a partir de um olhar da Universidade para a Educação Básica – como, em modo geral, ocorreu com a FFLCH através do EFES.

Uma análise e pesquisa sobre as práticas dependeriam do amplo acesso às fontes, o que se tornou impossível diante do contexto da pandemia da covid-19, que atravessou o último ano e meio desta pesquisa de mestrado.

No entanto, se por um lado essa dissertação apresenta uma primeira análise do Acervo, as possibilidades de pesquisa para a História da Educação e interpretações históricas iniciais dessas fontes, por outro lado preocupamo-nos com a construção de uma narrativa que informe ao leitor uma visão sobre esse conjunto documental e o que ele nos conta e pode contar. Dizemos isso pois procuramos evitar que os capítulos dessa dissertação se tornem uma “antologia” de textos cuja única relação fosse o Acervo em si.

Em função disso, fundamentamos a presente pesquisa em tripés. Isto porque, ao longo desse percurso, fomos escolhendo e encontrando algumas tríades que nos ajudaram a compreender e a analisar nosso objeto. A partir de leituras sobre as culturas escolares, segundo a perspectiva de Viñao Frago (1996; 1998; 2000), observamos que o tripé *teoria, leis e práticas* (que nos leva a outro tripé, pensando nos sujeitos: *especialistas, reformadores e professores*) seria útil para organizar nossa análise. Em nossa pesquisa, tomamos tal abordagem adaptando-a, tendo em vista que as nossas escolhas e metodologias em relação ao todo diferem do que Viñao indica, especialmente no que diz respeito a uma longa duração. Escrever sobre um projeto de pesquisa e de extensão como o EFES significa, em nossa perspectiva, entendê-lo como um objeto de três faces: a) há o projeto, enquanto uma forma de conceber e atuar na formação continuada de professores de Língua Portuguesa; b) há também o grupo, ou seja, o conjunto de pessoas, fossem professores universitários, professores da Educação Básica, fossem estudantes, que compuseram o EFES e naquele momento estavam interessados pelo ensino de Língua Portuguesa; e, por fim, c) o acervo, o conjunto documental guardado durante o período de atividade.

Embora tenhamos a compreensão de que essas três faces estão entremeadas umas pelas outras, destacamo-las em virtude de obter maior clareza na análise. De modo a tornar igualmente clara a compreensão deste texto, incorreremos, sempre que necessário, na repetição do termo EFES especificando sobre qual dessas faces estamos nos referindo.

Além desse primeiro tripé, à medida que fomos aprofundando o conhecimento histórico acerca do EFES e pensando em meios de tornar possível nosso trabalho, começamos a observá-lo a partir de três eixos: o *projeto*, os *sujeitos* e o *acervo*. Tornar clara essa divisão, quanto à qual agradecemos as contribuições dos professores da banca de qualificação, possibilitou o adensamento das análises. Sendo assim, a partir e na soma desses tripés, outra

tríade foi escolhida, pela qual ajustamos nossa lente de análise histórica: para pensar os sujeitos e suas ideias, as teorias propostas, dialogamos com os trabalhos do campo da história dos intelectuais (PÉCAUT, 1990; SIRINELLI, 2003; CHAUI, 2006); para a discussão sobre políticas públicas, tentamos seguir as pegadas do historiador E. P. Thompson (1987) ao investigar a legislação como terreno de conflitos e disputas, apoiando-nos também nas considerações de Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010); por fim, para refletir sobre o acervo em si, voltamos o olhar para os estudos sobre memória e história. Foi a partir desse conjunto que pesquisamos a relação entre Universidade e Educação Básica. Outro tripé, o da Universidade, *pesquisa, ensino e extensão*.

Ainda que o Acervo EFES seja o nosso objeto e possua uma complexidade e variedade documental razoável, outros acervos e arquivos foram acessados para triangular as fontes e as análises: Memória Técnica Documental (MTD) e Biblioteca da SME-SP; jornais *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo* para o impacto na sociedade; publicações do Instituto Pólis, Instituto Paulo Freire e Fundação Perseu Abramo também foram úteis nesse momento de pandemia, quando os arquivos estavam disponíveis em forma digital.

Em nosso caso, procuramos compreender, no contexto da redemocratização brasileira, entre os anos 1980 e 1990, um projeto de reforma curricular que se constituiu, a partir da vitória de Luiza Erundina, mulher nordestina, então filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), à Prefeitura da cidade de São Paulo, na aproximação e no trabalho em conjunto entre as Universidades e a Educação Básica. Em outras palavras, analisamos historicamente a relação entre a Universidade de São Paulo (USP) e a Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) durante a Reorientação Curricular, ocorrida entre 1989 e 1992, tendo à frente desse órgão Paulo Freire, educador de renome internacional. Ainda nessa relação, almejamos entender como se desenhou a participação dos professores durante essa reformulação curricular, tendo em vista o viés democrático e participativo dessa gestão. Quais teriam sido as resistências, os conflitos e as tensões dentro desse projeto?

Para empreender este estudo, mobilizamos o conceito de cultura escolar, de acordo com as concepções e contribuições teórico-metodológicas de Dominique Julia (2001) e Antonio Viñao Frago (1996, 1998). A nosso ver, por meio dessa perspectiva, poderemos separar, alcançar e analisar essas diversas vozes e ecos presentes nos trabalhos de elaboração curricular, à medida que divisar o mundo por meio da cultura escolar possibilita-nos um outro modo de enxergar e entender a realidade educacional do período, diante das ideias e das propostas oficiais, pois torna possível a aproximação com as práticas.

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10).

As normas, as práticas e as finalidades são, portanto, centrais e complementam umas às outras nessa perspectiva de análise e compreensão. A essa concepção, relacionamos a pluralidade de culturas escolares de que fala Viñao Frago (1996, p.23), para quem cada grupo de atores envolvidos e presentes na escola constitui uma cultura específica, conforme implica diferentes ritos, estratégias, modos de ver e de agir. Por essa razão, utilizamos o conceito no plural. Trata-se de uma questão central, como será percebido ao longo do texto, pois um projeto de reforma curricular reúne diferentes atores, perspectivas, espaços e vozes.

Diana Vidal (2005, p.35-36), ao comparar as concepções de ambos os autores, evidencia aproximações e diferenças entre eles. Por um lado, Julia concebe a existência de mais de uma cultura escolar, mas não na diversidade exposta por Frago; por outro lado, Frago identifica as continuidades e persistências das culturas escolares como uma forma de resistência, ao mesmo tempo que Julia procura captar e pinçar da realidade as pequenas mudanças. Nesse caso, são concepções que, do mesmo modo que se complementam, divergem, instituindo um desafio conceitual no que tange à elaboração do nosso olhar e nossos instrumentos de análise.

Outra contribuição de Viñao Frago (1996) para a pluralidade das culturas escolares seria a diferenciação entre a cultura dos reformadores e a cultura dos professores. Sob essa perspectiva, torna-se possível compreender que as reformas curriculares e a cultura dos reformadores, de modo geral, procuram uniformizar, centralizar e institucionalizar novas práticas (FRAGO, 1996, p. 24), ocasionando uma tensão entre eles e os professores. Dito isso, a questão de nossa pesquisa vai adquirindo contornos mais específicos: como se dá essa relação entre as diferentes culturas em uma reforma que, tendo como intenção a construção de uma escola nova e de um novo currículo, procurou ouvir e incorporar as vozes dos professores, alunos e comunidade escolar e estabeleceu, assim, uma série de práticas para tornar isso possível?

Interessa-nos, pois, compreender para além do próprio projeto de reforma em si, ou seja, não apenas se encerrar no texto normativo, mas, também, investigar quais indícios estão presentes nesses textos que demonstram como a SME-SP buscou dialogar com as escolas, os

professores, os alunos e a comunidade escolar. Em que medida a documentação oficial, indicando ou prescrevendo, buscou transformar a si mesma em prol da constituição de um documento único para toda a Rede Municipal? Quais os limites de uma reforma curricular em considerar as culturas escolares? Consideramos que a leitura dos documentos oficiais produzidos pela SME/DOT poderá revelar tanto os caminhos tomados durante a gestão quanto as tensões e resistências diante de uma proposta curricular inovadora.

Analisar essa reforma a partir do prisma das culturas escolares possibilitaria, portanto, não apenas dar visibilidade à complexidade dessa proposta curricular, mas também compreender e aproximar-se desses sujeitos envolvidos, bem como as relações estabelecidas entre as diferentes hierarquias. Em outras palavras, pela reconstituição de um fragmento da história do currículo de Português para o Primeiro Grau, almejamos divisar as relações de poder formatadas entre os membros da SME-SP, os professores da USP e os professores da Rede na elaboração do documento dessa área específica. Ou seja, a composição variada dessa equipe de reformadores denuncia a complexidade da sua escrita: pesquisadores universitários envolvidos na gestão e trabalhando dentro da SME⁶, pesquisadores universitários que trabalham em conjunto, em parceria, mas sem fazerem parte da gestão, servidores públicos administrativos, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e comunidades de diferentes escolas.

Levando em consideração tais elementos para a realização da análise histórica da Reorientação Curricular, organizamos o trabalho, conforme as considerações de Frago (1996, p. 21), em três eixos: a teoria, a lei e a prática. Para esse autor, trata-se de âmbitos que não são estanques e guardam entre si uma interdependência e uma inter-relação, pois cada um pode guardar sinais ou indícios dos outros eixos, mesmo que não possam ser tomados como totalmente coincidentes ou divergentes entre si.

Nesse sentido, nossa hipótese é a de que mesmo em um processo de reelaboração curricular mais democrático, prevalecem ainda aspectos historicamente produzidos ao longo do tempo nas relações entre os reformadores, as Universidades e os professores da Educação Básica. Portanto, a resistência dos professores não seria às mudanças curriculares, mas a como as relações entre as instâncias superiores de governo e o Estado se relacionam com a categoria. De um modo paralelo, as Universidades conveniadas também buscariam não ocupar o papel de ministrantes de cursos de reciclagem, ou ainda ser associadas à reforma enquanto uma “grife”. Assim, será de extrema relevância compreender uma tradição de resistência dos professores

⁶ Ao montar sua equipe, Paulo Freire recorreu a diversos professores e pesquisadores universitários que ocuparam cargos de chefia, como será explicitado no decorrer do texto.

que, relacionada ao tripé da nossa pesquisa, se deu em relação às leis, às teorias e às práticas.

Sendo assim, nossa pesquisa utiliza não apenas as culturas escolares como categoria de análise, mas também toma tal tripé como forma de estruturar o trabalho. Em cada um dos capítulos abordaremos um dos três eixos. Essa estrutura nos parece interessante enquanto a pesquisa também procura estabelecer elos entre as áreas da História da Educação e do ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas.

À utilização do conceito de culturas escolares soma-se uma perspectiva de mirada aos sujeitos participantes desse processo, inspirada no trabalho desenvolvido por Edward Palmer Thompson, de “[...] rastrear a experiência das pessoas comuns no seu dia a dia” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p.35). Com tal contribuição teórico-metodológica, nossa pesquisa busca humanizar essa história feita entre leis, teorias e práticas, procurando os sujeitos dessa história. Dito de outro modo, buscamos as ações de governo e as decisões, mas sem esquecer os sujeitos, observando como os professores e os assessores das Universidades reagiram e conviveram com as propostas e as proposições oficiais.

Outra contribuição deste Acervo para as pesquisas em História da Educação seria aquilo que Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010) apontaram ao pensarem as contribuições da obra de Thompson para a área: os sentidos da escolarização.

Sentido que pode ser localizado apenas na tentativa de imposição de modelos culturais, e na conseqüente adaptação dos indivíduos a esses modelos, mas que também pode estar situado na necessidade e no interesse de determinados indivíduos/grupos/classes pelos rituais escolares próprios de cada modelo escolar em cada período histórico e diante das demandas postas pelo mundo contemporâneo (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 72).

Utilizamos esse conceito ampliado de processo de escolarização à medida que nos ajuda a pensar uma trama de relações entre normas, teorias e práticas escolares – que assumem a centralidade nessa perspectiva de análise e compreensão. A essa concepção, relacionamos a pluralidade de culturas escolares de que fala Viñao Frago (1996, p.23), para quem cada grupo de atores envolvidos e presentes na escola constitui uma cultura específica, pois implicam diferentes ritos, estratégias, modos de ver e de agir. Por essa razão, utilizamos o conceito no plural, ponto essencial uma vez que essa proposta de reforma curricular da SME-SP, além de envolver as Universidades de maneira mais próxima e ativa, procurava dar voz à comunidade escolar e aos professores.

Por tal razão, o convênio entre a USP e a SME-SP será analisado a partir das ações de

um de seus componentes: o Estágio de Formação do Educador em Serviço (EFES). Coordenado pela Profa. Dra. Ligia Chiappini Moraes Leite, do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP), esse grupo de pesquisa e extensão, formado por professores universitários, da Educação Básica e por estudantes de licenciatura, realizou, por mais de uma década, um trabalho de integração entre a Universidade e a Educação Básica, deixando como legado um acervo que será central neste trabalho.

Foram de tais portas, desde o primeiro contato com o Acervo EFES, que reverberaram vozes polifônicas, vozes essas que nos provocam e instigam à pesquisa histórica e à realização do presente trabalho.

Dividida em três capítulos, esta dissertação se propõe a apresentar o Acervo EFES e algumas possibilidades de entrada onde ele pode ajudar a compreender tópicos da História da Educação brasileira recente. Assim, no capítulo 1, apresentamos o histórico do Projeto EFES, discutindo a formação e constituição do Acervo, contextualizando-o e entendendo-o como um patrimônio histórico.

No capítulo 2, tomaremos Ligia Chiappini Moraes Leite como figura central, representando o Grupo EFES. Utilizaremos a história dos intelectuais como forma de compreender um momento específico da história do ensino de Língua Portuguesa a partir de outra perspectiva, voltada aos sujeitos, e com outras fontes.

Por fim, no capítulo 3, apresentamos e discutimos a Reorientação Curricular (RC) da SME-SP, a partir não apenas de documentos oficiais e institucionais, mas também de materiais provenientes do Acervo EFES e da imprensa de São Paulo naquele período, a partir da inspiração em Thompson (1987) e de contribuições das culturas escolares.

CAPÍTULO 1 – ACERVO EFES: ORIGEM, CONTEÚDO, CIRCULAÇÃO

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.

Em cofre não se guarda coisa alguma.

Em cofre perde-se a coisa à vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

(CICERO, 2001, p.337).

Constituído pela prática sucessiva, deliberada e intencional de guardar, um arquivo desdobra-se em histórias. Porém, partindo do poema de Antonio Cicero, tudo aquilo que ao longo de um tempo foi acumulado e armazenado ficou, em boa medida, *fora da vista*; para desdobrar um acervo documental, por exemplo, em diversas histórias possíveis torna-se imprescindível *guardá-lo* em outra acepção: é preciso tirar os documentos do *cofre* e *iluminá-los* (sendo, portanto, por eles *iluminado*). Este capítulo constituiu-se a partir do resultado desse trabalho: *guardamos* o Acervo do Estágio de Formação do Educador em Serviço (EFES), legado pelo Projeto e pela Equipe, ao olharmos, perguntarmos e interpretarmos esse conjunto documental. Exploramos, portanto, a partir da descrição analítica do seu conteúdo e da sua história, as múltiplas dimensões desse Acervo, questionando o que ele nos conta ou pode nos contar. Além disso, esmiuçamos aqui possíveis potencialidades para a História da Educação brasileira. Se, em nossa pesquisa, conforme destacado anteriormente, escolhemos tratar da relação entre a Universidade e a Educação Básica e a memória das trajetórias profissionais, evidenciamos neste texto que essas entradas de pesquisa histórica tomando o Acervo como fonte não são as únicas possíveis; por isso, ao longo deste capítulo apresentamos a riqueza do Acervo, indicando sua raridade, bem como outros temas aos quais ele pode ser lido e interpretado, por meio da sua materialidade, origem e processo de formação, trazendo outras vozes e sujeitos da História da Educação brasileira da segunda metade do século XX. Dessa forma, esta primeira descrição densa (GEERTZ, 2008) desse arquivo, para além da utilização imediata nesta pesquisa que o leitor acompanha, também serve como convite para outros e diferentes recortes e trabalhos científicos futuros.

Em grande medida, a nosso ver, foi a presença desses professores e pesquisadores, que formaram e atuaram no EFES, no conjunto documental legado por eles, que torna o Acervo tão *inesperado* – característica essa, segundo nos informa Arlette Farge (2009), recorrente no

processo de pesquisa em arquivos. Essa ideia, que os pesquisadores em arquivos e acervos ao longo de seu trabalho reconhecem como verídica, no entanto, nos serve apenas como ponto de partida, pois é certo que as quebras de expectativas em um trabalho que envolve um acervo vão além de encontros e “descobertas” casuais e pontuais, especialmente quando adentram o olhar e a interpretação sobre a origem e a formação desse conjunto organizado de documentos e sobre as intenções e os objetivos pelos quais os sujeitos constituíram um arquivo, por exemplo. Porém, se esse preâmbulo pode parecer deslocado em uma dissertação, por outro, julgamos ser fundamental revelar esse aspecto subjetivo que o Acervo (bem como o Projeto e a Equipe) exerceu sobre nós. Pois, desde nossa pesquisa de Iniciação Científica, foi o magnetismo que esse Acervo desempenhou sobre o pesquisador que pôs o trabalho em movimento. Houve uma ansiedade para o dia de ir até esse lugar, abrir suas portas, vasculhar entre as caixas, ler seus papéis em busca de algo que esperamos encontrar e nos indagamos diante de um quebra-cabeça⁷. Assim, ter lido Farge (2009), quando nos informa dos meandros subjetivos do trabalho em arquivos, nos permitiu a identificação de que ao longo desses anos sorvemos o *sabor* do Acervo EFES.

A nosso ver, trazer tais aspectos à tona é de primeira ordem para a materialização da pesquisa histórica por meio da escrita metodológica e fundamentada. Contudo, não se trata, neste texto, de apenas reconhecer, mas de indicar também que ao longo da pesquisa estivemos atentos e cuidadosos com as nossas *paixões* e os *encantos* diante desse objeto, procurando, a partir de instrumentos e ferramentas históricas, romper com esses perigos subjetivos.

Sendo assim, a escolha da mirada sobre o Acervo inspirada pela noção de descrição densa, desenvolvida por Clifford Geertz (2008), serviu como forma de compreender e pesquisar objetivamente o conteúdo e o histórico do Acervo EFES. Com isso, foi possível estruturar uma leitura interpretativa desse conjunto a partir das contribuições dos estudos do patrimônio histórico educativo (FENELON, 2008), bem como pudemos reconhecê-lo também enquanto parte de uma prática sistemática e intencional de seleção e armazenamento de documentos (ARTIÈRES, 1998; RIBEIRO, 1998) referentes aos trabalhos desenvolvidos por esses sujeitos, que organizou um conjunto documental que guarda, ao mesmo tempo, a história de um projeto de extensão e de pesquisa, além da trajetória de um desses sujeitos especificamente – a professora Ligia Chiappini Moraes Leite.

⁷ Nesse sentido, as implicações da pandemia da covid-19, que impediram o contato irrestrito ao Acervo EFES, efetivaram tanto um desafio para a finalização da pesquisa (e conseqüentemente algumas adaptações em nosso planejamento original) quanto uma questão mais pessoal, por assim dizer, uma vez que fomos impossibilitados da materialidade do Acervo.

Ou seja, observar, anotar, compreender e analisar o Acervo EFES tomando como inspiração as indicações metodológicas de Geertz (2008) tornaram possível a presente abordagem e nos permitiram, neste momento, a realização da leitura e interpretação geral do conjunto documental guardado sob o nome “Acervo EFES”.

A partir desse trabalho histórico, compreendemos esse Acervo enquanto um arquivo de características ao mesmo tempo institucional e pessoal. *Institucional* por guardar uma parte da história da pesquisa e extensão acadêmica, tal qual a história da USP; e *pessoal* pois a documentação guardada no Acervo EFES diz respeito não apenas à identidade e à história desse grupo, mas também nos informa sobre as identidades e histórias desses sujeitos que constituíram ao longo dos anos um grupo de pesquisa e de extensão universitária (ARTIÈRES, 1998). Desse modo, a formação do Acervo EFES foi entendida enquanto uma prática de arquivamento da história e da memória de um projeto de extensão e de pesquisa universitária com vistas a acumular um patrimônio educativo (MOGARRO, 2005), mas também com características de um arquivamento do eu (ARTIÈRES, 1998).

Sendo assim, além de ser um arquivo menos comum por possibilitar o contato com a história da extensão e pesquisa universitária, e rico pelo valor documental e histórico do que guarda, à medida que por meio do Acervo encontram-se os sujeitos dessa história, interpretar o Acervo a partir das práticas de arquivamento que o constituíram e do patrimônio educacional e cultural nos sugere a compreensão da sua complexidade.

Philippe Artières (1998) apresentou, em seu texto, a noção de *arquivamento do eu* na sociedade ocidental no século XX, no sentido de uma prática cada vez mais recorrente e onipresente nas diversas esferas da vida social cotidiana que envolve o registro e a guarda de documentos variados e úteis ao futuro.

O arquivamento do eu não é uma prática neutra; é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele desejaria ser visto. Arquivar a própria vida é simbolicamente preparar o próprio processo: reunir as peças necessárias para a própria defesa, organizá-las para refutar a representação que os outros têm de nós. Arquivar a própria vida é desafiar a ordem das coisas: a justiça dos homens assim como o trabalho do tempo (ARTIÈRES, 1998, p.31).

Dessa forma, a reflexão que esse texto permitiu tornou-se fundamental para nos auxiliar na contextualização da fabricação do Acervo EFES, especialmente devido aos três aspectos fundamentais desses *arquivos do eu*: 1) a injunção social, ou a função e valor social do que é guardado; 2) a prática de arquivamento, ou a análise de como os documentos foram

sendo arquivados ao longo de um período; e 3) a intenção autobiográfica, ou os aspectos mais pessoais e íntimos desses desejos que estão relacionados aos sujeitos em si. Neste capítulo, inspirados nessas discussões, observamos o Acervo EFES a partir desses dois primeiros aspectos, sendo o terceiro tratado no capítulo 2.

Nesse sentido, por estar atravessado pelo conteúdo explícito, aquilo que está dito, mas também por algo que está subcutâneo, aquilo que não está dito, entendemos, conforme Farge (2009) e Le Goff (2013), que a pesquisa em arquivos passa pelo desafio da leitura e da crítica, sendo necessário, pois, subverter a ordem do arquivo, procurando explicitar as condições de produção dos documentos e, como é o caso do Acervo EFES, do próprio arquivo.

A história não é jamais a repetição do arquivo, mas desinstalação em relação a ele, e inquietação suficiente para interrogar incessantemente sobre o porquê e o como de seu fracasso no manuscrito (FARGE, 2009, p. 75).

De acordo com Viñao (2011), compreendemos o patrimônio a partir de um processo contínuo, não finalizado, porque não está dado, e que vai sendo construído e reconstruído ao longo do tempo, tratando-se, portanto, de uma noção histórica que deve ser vista a partir do seu contexto de produção. Em função dessa perspectiva, esse autor prossegue indicando e alertando: “De ahí que los conflictos y las luchas por apoderarse de la memoria social de un grupo determinado afecten a lo que en cada momento se considera patrimoniable digno de ser conservado y convertido en lugar de la memoria” (VIÑAO, 2011, p.34). Por isso, parece fundamental informar o contexto geral em 2021, quando esta dissertação foi finalizada: ano marcado pelo “aniversário” da pandemia covid-19, que, no plano da docência, intensificou, a partir da inescapável imposição do ensino híbrido, a formação de professores à distância e a ampliação desse mesmo mercado, que evoca fortemente o aspecto do treinamento e da reciclagem (o professor precisa, de modo acelerado, aprender e utilizar novas ferramentas e instrumentos), marcado cada vez mais pelas premissas da Base Nacional Curricular Comum.

Destacar esse contexto do trabalho docente indica como nossos objetivos e intenções de pesquisa se relacionam, em alguma medida, com o EFES, seja sua proposta, o projeto, a formação de um grupo, seja o acervo. Embora a situação deles, ao longo dos anos 1980 e 1990, fosse distinta da nossa, parece que, de alguma forma, pesquisar esse Acervo, constituído a partir de outros objetivos, intenções e práticas de arquivamento, mostra-se não apenas um campo fértil para a História da Educação, mas também uma inspiração para esses dias no primeiro quarto do século XXI.

De acordo com Silva e Orlando (2019), a discussão sobre o patrimônio material que não seja arquitetônico é recente, remontando à década de 1980 – não à toa, Fenelon (2008) afirma que foi a partir dos anos 1990 que movimentos sociais, Universidades e outras instituições começaram a organizar centros de memória. Assim, procuramos, por meio da descrição e análise do Acervo EFES, indicar o valor histórico e cultural desse conjunto. Consecutivamente, lançar luz às possibilidades de pesquisa sobre e no Acervo EFES também permite outra lente para entender a política educacional.

Apesar disso, compreendemos que o Acervo EFES não traz em si uma *história completa*, uma *história por inteiro*, nem desses indivíduos nem do assunto ou período do nosso recorte, sendo necessário esmiuçar outras fontes e outros arquivos. Pois um arquivo também é preenchido por uma falta, como nos alertam Roussso (1996) e Farge (2009). Ou seja, os documentos do EFES não são em si uma verdade, trata-se de vestígios que precisam ser analisados com cautela e cotejados diante de outras marcas do passado (ROUSSO, 1996, p.89). Desse modo, trataremos da origem e da formação do Acervo EFES e de seu conteúdo documental, discutindo e compreendendo o Acervo a partir de suas especificidades, do seu processo de formação e da circulação e de seu contexto de produção.

Nesse sentido, parece-nos essencial indicar outros aspectos relevantes desse conjunto documental. Por exemplo, há no Acervo alguns documentos oficiais da SME-SP que podem ser acessados por meio da Biblioteca e Arquivo desses órgãos, sendo o grande diferencial das cópias do EFES as marcas de leitura presentes às margens e comentários em alguns desses materiais. Assim, se entendermos que “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (CHARTIER, 1999, p.16), estudar os gestos e hábitos desse conjunto de sujeitos – professores universitários, professores da Educação Básica, estudantes de graduação e da pós-graduação -, analisando convenções e modos de leitura, procedimentos de interpretação e os usos dos textos nessa comunidade de leitores (CHARTIER, 1999, p.13), a nosso ver, parece bastante profícuo.

Este [o leitor] não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventamos nos textos outra coisa que não era aquilo que era a “intenção” deles. Destacamos de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (CERTEAU, 2014, p.241).

A observação e interpretação desses grifos e anotações poderia contribuir para a compreensão das práticas de leitura na Universidade e de uma comunidade de leitores

intelectuais no final do século XX – quais os interesses e objetivos? O que esses sujeitos investem na leitura? Seria, portanto, uma forma de encontrar práticas *criativas* nesse espaço do ensino superior.

Ademais, outros tipos de documento, os diários de campo e os relatórios dos pesquisadores podem ser fontes relevantes não apenas para compreender as culturas docentes da época, ou a visão da Universidade em relação a esses sujeitos (e vice-versa), mas também as práticas de leitura e de escrita nesse espaço. Somam-se a esses textos as versões parciais, em construção de documentos desses gêneros, escritos que, ao que tudo indica, ainda estavam sendo construídos pela Equipe EFES. Em razão dessa característica, são compostos de frases, expressões e vocabulário mais “espontâneo” (ou “menos acadêmico”). Nesse caso, essa nossa primeira observação sobre o Acervo revela que seu potencial não diz respeito apenas ao fato de ele conter registros escritos, mas porque esses registros contêm práticas de escrita, de leitura e de apropriação desse processo de formação.

Se “ler é peregrinar por um sistema imposto” (CERTEAU, 2014, p.240), então essas fontes podem guardar os caminhos percorridos, os caminhos inventivos, que esses sujeitos desenvolveram diante dessas imposições.

1.1. HISTÓRICO DO EFES

Contar a história do Projeto EFES é também contar a história dos interesses e das pesquisas da Profa. Ligia Chiappini Moraes Leite sobre o ensino de Língua Portuguesa. Portanto, a divisão que se faz neste trabalho pauta-se em um recurso de análise histórica na busca pela obtenção de instrumentos para compreender e refletir sobre a formação do Projeto, do grupo de sujeitos reunidos em torno de Chiappini Leite e do Acervo legado pelo EFES. Começamos, pois, pela cronologia do Projeto EFES.

O EFES foi oficialmente iniciado em 1984. Além de ser de importância primária nesta dissertação, tendo em vista nosso objeto e objetivos, esse esboço cronológico e biográfico com levantamento bibliográfico também foi escrito com a intenção de localizar e informar ao leitor o contexto de produção do Acervo, como os documentos foram feitos, as linhas gerais dos projetos de extensão e pesquisa e os sujeitos que participaram do EFES ao longo da sua duração.

Assim, a primeira camada dessa pesquisa diz respeito à própria história do Projeto EFES – a partir da qual se tornou possível reconhecer os sujeitos e suas práticas. Em um esforço

de síntese, compreendemos os quase 20 anos de duração do EFES de acordo com a seguinte periodização:

- 1 – 1977 a 1983 – bases conceituais, antecedentes do EFES
- 2 – 1984 a 1989 – extensão e pesquisa para a formação de professores
- 3 – 1989 a 1992 – assessoria PMSP
- 4 – 1992 a 1997 – projeto aprender e ensinar com textos

Desse modo, seguindo essa linha cronológica, o Grupo de Formação Permanente do Professor (GFPP), instituído no interior da Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL) e ativo entre 1979 e 1981, permitiu um ambiente de reflexões sobre as concepções de formação de professores e de ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas. Em razão disso, para entender o que foi o EFES, fez-se necessário deter o olhar ainda que brevemente sobre o que foi esse grupo. Observemos, portanto, esses antecedentes.

A APLL surgiu em 1977, durante a 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), mobilizando professores e estudantes do ensino superior (MARCO; LEITE; SPERBER, 1981, p.13). Filiada à SBPC, a Associação organizou encontros de professores, tendo ocorrido no segundo, em 1979, a formação de um grupo de trabalho coletivo sobre a formação de professores de língua e literatura (MARCO; LEITE; SPERBER, 1981, p.151); tratava-se do GFPP.

Em 1979, pude participar do segundo encontro, realizado nas chamadas “Colméias” da USP. Aí se formaram alguns grupos de trabalho, dentre os quais, um sob minha coordenação, que iria durar uns quatro anos, *o grupo de formação permanente do professor [...]*. Esse grupo, que começou com vinte pessoas e terminou com sete, tinha um projeto piloto de integração da Universidade e as escolas secundárias, que se baseava fundamentalmente na troca mútua de informação (LEITE, 2010, p.16. grifo da autora).

Esse Grupo procurou refletir, construir e estabelecer a relação entre a Universidade e a escola por meio da reunião de professores universitários e da Educação Básica, baseando-se em uma troca mútua de experiências, vivências e conhecimentos (LEITE, 1986, p. 315). E, embora tenha se tratado de um grupo pequeno, foi nele que se lançaram as bases do que viria a ser o Projeto EFES, como é possível observar no “Anteprojetado de Estágio de Formação

Permanente”, apresentado durante a 32ª Reunião Anual da SBPC⁸ e posteriormente publicado no livro *Língua e Literatura: o professor pede a palavra* (MARCO; LEITE; SPERBER, 1981).

Desse modo, a partir dessa obra podemos também verificar quais eram os sujeitos que compunham o Grupo. Segundo Chiappini Leite (2010), embora tenha começado com vinte integrantes, terminou com sete: Valéria de Marco, Regina Maria Hubner Marques, Beatriz H. Marão Citelli, Rita de Cássia, Vera Bloch, Rosa Chimoni e a própria Ligia. Essas professoras foram autoras do conjunto de textos sobre o GFPP ou nominalmente citadas nos capítulos do livro *Língua e Literatura* (MARCO; LEITE; SPERBER, 1981) referentes ao Grupo e suas atividades.⁹

Os textos do GFPP no livro *Língua e Literatura* são registros escritos das apresentações ocorridas no Encontro da APLL, referido anteriormente, em uma mesa que reuniu essas integrantes do Grupo. Esse conjunto é composto por um texto, de Chiappini Leite¹⁰, apresentando a proposta da mesa e do conjunto de trabalhos subsequentes: constam um relato sobre o Curso Normal, feito por Regina Maria Hubner Marques; uma comunicação que analisa entrevistas feitas com alunos do último ano de Letras, feita por Beatriz Helena Marão Citelli; uma análise dos cursos de formação continuada da SEE-SP, feita por Vera Bloch; e, por fim, Valeria de Marco realiza uma síntese dessas falas e expõe a concepção e os objetivos do Grupo do qual elas fazem parte para, em seguida, apresentar “uma espécie de anteprojeto de ‘estágio de formação permanente’ para professores dos três graus, na área de Língua e Literatura, e para estudantes de Letras” (MARCO, 1981, p.152).

Para compreendermos e verificarmos a importância desse Grupo na formação do Projeto EFES, observemos certos pontos de alguns desses textos. O texto de Chiappini Leite, *Formação de professores numa sociedade autoritária*, conta-nos que o GFPP tratava-se de uma experiência de formação de professores oposta ao modelo, então vigente, de cursos de treinamento e de reciclagem – e por isso ele foi batizado de *grupo* e não de *curso*; assim, a proposta do GFPP seria de um trabalho coletivo desenvolvido a partir de estágios nas turmas em que as participantes davam aula, de leituras e de discussões sobre os relatórios elaborados nos estágios realizados (LEITE, 1981, p.151).

⁸ Essa reunião ocorreu em 1980, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e teve como tema “Ciência e Educação para uma Sociedade Democrática”.

⁹ No capítulo 2 serão apresentados, ainda que sucintamente, esses outros participantes do Projeto EFES.

¹⁰ Na primeira nota de rodapé do texto, o leitor é informado da participação de Rosa Chimoni à mesa; no entanto, essa professora não assina como co-autora do texto.

Mas não queríamos apenas viver a experiência; nosso objetivo era ao mesmo tempo modesto e extremamente pretensioso: queríamos passá-la adiante, como estamos tentando fazer aqui; mas não queríamos só passá-la adiante para ser discutida e aperfeiçoada pela discussão com mais gente. Queríamos, ainda, que a experiência servisse, de fato, para a transformação quanto mais radical melhor dos mecanismos de “formação” que o Estado, através do Ministério de Educação, ou das Secretarias Estaduais, bem como através das Universidades, propôs no passado e vem propondo no presente, sob a forma dos chamados “cursos de especialização”, ou “estágios de treinamento”, ou ainda “estágios de reciclagem”. Nossos objetivos são mais modestos e, ao mesmo tempo, mais ambiciosos: não queremos ser treinados, reciclados nem especializados. Nem queremos treinar, nem reciclar nem especializar ninguém. Queremos condições reais e precisas para inventarmos a nossa formação, para dar forma ao nosso pensamento e ao nosso trabalho no dia a dia da sala de aula, com os nossos alunos; na escola, com os nossos colegas. (LEITE, 1981, p.152)

Um primeiro tópico que emerge nesse trecho é uma espécie de missão em relação à educação, conforme há a “pretensão” de que essa experiência não apenas alcance um público maior, mas que transforme as concepções e práticas de formação de professores das esferas do Estado. Outra questão que se torna evidente é a crítica ao modelo de formação pautado em uma especialização, treinamento e reciclagem que posicionava a culpa da baixa qualidade de ensino nos professores da escola pública brasileira. Nesse sentido, a proposta do GFPP e do estágio proposto no Anteprojeto almejavam inserir a voz dos professores nessa equação.

Esse é um ponto importante para cruzar as informações, pois o final dos anos 1970 já apontava para uma preocupação com a formação docente, que vai culminar com o discurso de incompetência, “cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores” (SOUZA, 2014, p.80). Para Souza e Sarti (2014, p.101) é a partir dos anos 1980 que a formação de professores foi assumindo um papel central para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, o EFES se configura temporalmente nesses primeiros momentos de outras propostas de formação de professores – como informam Carvalho e Simões (2002), que se ampliarão nos anos 1990, tornando-se mais complexas, em razão de outras correntes e propostas de formação que vão surgindo.

É em oposição aos cursos de treinamento e de reciclagem, comuns entre os anos 1970 e 1980, que o Grupo ligado à APLL vai surgir e se consolidar. Segundo Valeria de Marco (1981, p.168), eles reuniam-se, desde 1979, aos sábados e domingos, sem receber qualquer tipo de remuneração, formulando durante essa atividade o já citado Anteprojeto. Os objetivos desse grupo, citados por essa autora, seriam:

1. a junção de professores dos três graus de ensino e dos estudantes da Universidade, futuros profissionais do ensino;
2. abolir a oposição entre especialistas e aplicadores;
3. acabar com o academicismo imposto à Universidade e com o pragmatismo imposto ao primeiro e segundo graus;
4. suprir os problemas teóricos dos profissionais de ensino;
5. criar na Universidade um espaço para refletir sobre o ensino;
6. colocar para trabalharem juntos professores universitários e primários, o que jamais aconteceu de maneira institucional (MARCO, 1981, p. 169).

Esse núcleo de ideias, concepções e práticas lançou as bases para o EFES, ainda que tenha havido inevitáveis adaptações e transformações ao longo dos anos, sendo, nesse sentido, o primeiro e o quinto dos objetivos antes citados aqueles que, a nosso ver, foram mais duradouros. Ao dizer isso, não queremos esboçar que nos outros casos houve uma transformação radical de objetivo, mas, em razão das próprias configurações e interesses do grupo, ora alguns pontos tinham mais destaque, ora eram outros. Conforme ficará mais explícito ao longo deste texto, o Projeto EFES teve início como um projeto de extensão (sendo financiado por um programa do MEC) e nos anos 1990, após o trabalho com a SME-SP, adquiriu uma face mais voltada à pesquisa, por conta do financiamento.

É possível observar a relação entre os objetivos descritos por Marco (1981) e aqueles explicitados por Chiappini Leite (1987, p. 15-17): “a) a formação continuada em serviço; b) a integração entre professores dos três graus de ensino e entre as instituições; c) a interformação sem a ocultação de assimetrias; d) a relação dialética entre ensino e pesquisa; e) a relação dialética entre teoria e prática; f) a abertura para a interdisciplinaridade; e g) o projeto-processo”.

De qualquer modo, é possível identificar um desejo de mudança e as expectativas em relação a esse trabalho. E aqui é uma leitura possível de como o contexto brasileiro da abertura e o processo de redemocratização ajudam a entender o Projeto. Assim, foi possível compreender, nesse caso, como esses interesses e vontades dos sujeitos se relacionavam a um contexto mais amplo, pois indicam uma busca por um espaço de ação em uma sociedade que estava vivendo uma série de mudanças em curso, se observamos no panorama ou no detalhe, ou seja, na área da educação.

Em paralelo a isso, mas intrinsecamente conectada a essa questão, ainda em 1981,

Chiappini Leite abriu uma subárea de pesquisa de Literatura e Educação. Essa ação, que permitiu a ela orientar trabalhos voltados ao ensino e dar cursos sobre assuntos correlatos, foi fundamental para a criação do EFES, pois foi primordial usar o espaço reconhecido e as próprias ferramentas da USP, principalmente porque os relatos de Chiappini Leite (2005) indicam que na FFLCH a educação era vista como um tema fora do escopo de pesquisa. Por isso mesmo, usar esses mecanismos reconhecidos pelos pares emergiu como meio de garantir a existência do Projeto. Além disso, esse caminho da pesquisa indica que havia uma necessidade e vontade por formação, ao menos de um grupo inicialmente pequeno e que depois se estende, bem como seria um caminho para formar *herdeiros*. Ao mesmo tempo, foi a partir dos orientandos dessa linha de pesquisa que o Projeto foi formando seus participantes. Por último, a existência da linha pode ter chamado a atenção de outros interessados e também revelar o início do processo de amadurecimento dessas ideias ligadas ao EFES.

Desse modo, estavam lançadas as bases conceituais nas quais se alicerçaria o Projeto EFES, bem como já havia um modo de convidar e atrair pessoal para a realização desse trabalho. Neste ponto, importante frisar que não se tem uma notícia do fim exato desse grupo. A partir disso, podemos levantar algumas hipóteses: 1) embora o grupo mude de nome, uma parcela das pessoas que o formavam, tal qual os conceitos, não vão mudar com a instituição do EFES; 2) por ser algo voluntário e que mesmo assim durou um tempo considerável, parece factível a mudança de interesses de alguns dos integrantes, somando-se a isso a possível falta de vontade de entrar na pós-graduação, que a partir da criação da linha de pesquisa já citada acaba sendo um caminho esperado de quem vai continuar no EFES – nessa mesma linha de raciocínio, parece provável que a partir da “profissionalização” do EFES seja importante o vínculo com a USP, especialmente para justificar os gastos e os diferentes tipos de financiamento das atividades de extensão e de pesquisa.

Faltava apenas um apoio institucional e financeiro para levar o Projeto adiante. Isso ocorreu em meados de 1983, quando Chiappini Leite:

Finalmente, em 1983, tendo conhecimento do *Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau, da SESu/MEC*, integrado em 1986 no *Programa Nova Universidade*, reuni os orientandos dessa subárea [Literatura e Educação] e estudei com eles a possibilidade de participar do programa do MEC com um projeto da USP. A idéia tomou corpo porque os princípios gerais desse programa coincidiam com os que vinham sendo defendidos desde 1979 na APLL e na pós-graduação. Uma vez aprovado, o “Estágio de Formação do Educador em Serviço” passou a funcionar junto à rede municipal de ensino, atendendo a cada ano um grupo maior de professores de Primeiro

Grau, alunos da graduação e pós-graduação em Letras e do curso normal, além de contar também com um número pequeno de especialistas das escolas (CHIAPPINI, 1987, p.14-15).

Assim, ao surgir em 1984, o EFES fazia parte do programa “Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau”, do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (SESu). Criado em 1982, esse programa do MEC/SESu estimulou a criação de 438 projetos, até 1985¹¹, nas áreas disciplinares do então Primeiro Grau, bem como projetos multidisciplinares e aqueles voltados ao Magistério. Em 1986, eram 64 projetos ativos, de 33 Universidades brasileiras diferentes, dos quais participaram 7.340 professores, 967 técnicos e especialistas e 108.309 alunos¹². Desenvolvido no final da ditadura militar, esse programa consistia em estabelecer uma integração entre as escolas de Educação Básica e a Universidade por meio de projetos de extensão para a formação de professores.

Na preocupação de alcançar seus objetivos amplos e desafiadores em termos de equacionar e propor soluções aos problemas do ensino de 1º Grau, o Programa enfatizou inicialmente ações por parte da Universidade, visando a capacitação de recursos humanos e o apoio a experiências de ensino-aprendizagem voltados para o aperfeiçoamento do ensino de 1º Grau (MEC/SESu, 1985, p. 1).

No entanto, na avaliação do Programa, feita em 1985, os redatores observam uma característica geral dos projetos participantes que poderia ser aplicada ao Projeto EFES – e que, em nossa hipótese, pode estar presente em outras iniciativas de extensão universitária do período:

[...] sem desmerecer em nenhum aspecto a validade dos projetos desenvolvidos, é preciso neste momento reconhecer que eles representaram, em grande parte, iniciativas e compromissos individuais, não podendo ser considerados como propostas institucionais de integração interna ou externa (MEC/SESu, 1985, p.3).

No decorrer dos anos, esse Programa foi incorporado a outro projeto maior chamado “Universidade Nova”, que propunha que as Universidades assumissem um compromisso social e atuassem para o desenvolvimento da sociedade brasileira. A partir dessas observações, a

¹¹ MEC/SESu, 1985, p.2.

¹² MEC/SESu, 1987, p.8.

abertura da Universidade à sociedade, mas também às empresas e indústrias, provavelmente indica o processo de modernização do qual fala Paula (2000): uma modernização que burocratizou, valorizou a prestação de serviços a partir de atividades de extensão e busca por eficiência e produtividade.

Nesses programas, os participantes ficaram a cargo de desenvolver um trabalho que articulasse o ensino, a pesquisa e a extensão com o Primeiro e Segundo Graus, através do qual o projeto proporcionasse uma experiência mais horizontal, de diálogo. Por isso mesmo, uma das linhas de ação do Programa era o treinamento, entendido como “ações voltadas à melhoria da prática docente, com vista ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem no Primeiro Grau, que atendem a necessidades locais e assegurem resultados concretos” (MEC/SESu, 1987, p.4-5).

Sendo um produto dos anos 1980, o Programa registra explicitamente uma concepção de formação de professores pautada no treinamento e na atualização. O caso desse Programa, o qual apenas tangenciamos em nosso trabalho, evidencia as transformações e mudanças de concepção, visão e nomenclatura referentes à formação de professores, que vai ocorrendo ao longo dos anos.

Ainda que o projeto de formação que seria criado e encabeçado por Chiappini Leite tivesse em sua concepção diferenças em relação ao Programa de Integração, este último permitiu o financiamento do EFES. Com isso, entre março de 1984 e dezembro de 1986, o Projeto atuou na formação da rede municipal de São Paulo, enquanto, entre 1987 e 1988, em razão da política educacional implementada por Jânio Quadros, o EFES atuou em escolas públicas do estado de São Paulo (LEITE, 1990). O Projeto foi coordenado por Chiappini Leite, entre 1984 e 1985, e por Maria Helena Martins e Regina Hubner, entre 1986 e 1989 – nesse período, Chiappini Leite assume uma supervisão e orientação geral, pois nesse período desenvolve outros trabalhos acadêmicos, que serão mais bem explicitados no capítulo 2. Em 1990, Chiappini Leite volta à coordenação, pois Maria Helena Martins defende a tese de doutorado e volta para a UFRGS.

Dois livros publicados por Chiappini Leite e pela equipe EFES nos anos 1980, *Reinventando o diálogo* (1987) e *Quando o professor resolve* (1989), ilustram e apresentam o trabalho realizado nos primeiros anos do Projeto, voltado à formação continuada de professores da Educação Básica.

Esse tipo de trabalho, que não pensamos como um curso, mas como “atelier” de educação continuada, pode nos ajudar a demonstrar ao nosso Governo que é mais econômico gastar dinheiro formando professores e pagando-os bem do que comprando equipamentos demasiado caros, que não resolverão nossos problemas educacionais (LEITE, 1986, p.318).

Vê-se com esse trecho que, embora o EFES não tivesse como objeto de pesquisa a formação continuada de professores, e sim a formação para o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas, esse tema apareceu de um modo crítico e com reflexões. Aparentemente, esses “ateliês” propostos pelo EFES diferenciavam-se dos treinamentos e reciclagens por levarem em conta os professores participantes, principalmente (além disso, esse termo utilizado pela Equipe para definir o grupo de formação já indica uma ligação maior à artesanaria do que à indústria, como sugere a palavra “treinamento”). Essa nossa interpretação se apoia nos livros dos anos 1980 que não se constituem como manuais ou como indicação de boas práticas a serem seguidas sem nenhum tipo de reflexão do professor sobre sua própria prática e contexto.

Em 1988, o Projeto EFES, na revisão do trabalho desenvolvido até então, Chiappini Leite avalia que o Projeto não buscou apagar as divergências, procurando aí as riquezas e os estímulos para o trabalho de formação. Avalia que os professores da Educação Básica possuem “dificuldade em participar de fato” porque geralmente, quando há o contato com a Universidade, eles procuram um saber desenvolvido nas Universidades, mas sobre o qual não podem intervir ativamente e “sem dispor de meios para a experimentação e para a teorização de suas hipóteses e intuições pedagógicas” (LEITE, 1989, p. 8). Simultaneamente, ela indica que os professores do ensino superior possuem a dificuldade em construir coletivamente um saber didático e prático. E mesmo o profissional que seria o especialista ou formador dos cursos tem a dificuldade de escapar do papel de vulgarizador, tendo uma preocupação maior em tornar acessível sua pesquisa do que em aplicá-la à realidade escolar.¹³

¹³ Nesse trecho da Apresentação, Chiappini Leite baseia suas observações no artigo “Recyclage ou Formation Continue?”, de C. J. G. Legros, *Enjeux*, n. 1, 1982, p.4-5.

Tentando superar essas dificuldades, o EFES objetiva construir a autonomia pela cooperação, em duas direções: para que os professores possam liberar-se de uma submissão ambígua aos universitários, tomando nas próprias mãos as responsabilidades (teóricas e práticas) de sua disciplina; para que os universitários, reeducando-se, nessa troca com os colegas de Primeiro e Segundo Graus, se tornem capazes de ajudar a criar esse sistema. Não se trata apenas de estender serviços, mas, no contato estreito entre Universidade e escola pública, incorporar um saber que “traduz a experiência de vida acumulada” em setores mais distantes da Academia. Sobretudo é preciso não confundir esse trabalho com mero assistencialismo, simples prestação de serviços, ou, ainda mobilização partidária (LEITE, 1989, p. 8-9).

Entre 1989 e 1992, com a entrada de Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo, tendo Paulo Freire como seu secretário da Educação, o EFES integrou o Grupo de Assessores da USP na *Reorientação Curricular* da SME-SP. No final de 1991, Paulo Freire deixa a Secretaria e Mário Sergio Cortella assume o cargo, dando continuidade aos projetos e às políticas já vigentes (LEITE, MIRANDA, EVARISTO, 1994). O EFES participa dessa reforma ativamente, associando-se a outros professores universitários da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ou seja, aqui há uma ruptura institucional: o EFES deixa de estar ligado a um programa federal do MEC e passa a assessorar a SME-SP, por meio de um convênio estabelecido com a USP.

Convém destacar que, desde meados dos anos 1980, Chiappini Leite foi estabelecendo relações com esses professores da Unicamp, o que é visível em publicações onde ela e esses autores foram publicados juntos. Seguindo as reflexões de Sirinelli (2003), as revistas acadêmicas seriam espaços de diálogo entre os intelectuais, noção essa que ampliamos também para livros com capítulos escritos por diferentes autores.

Nesse caso é importante notar a relação intelectual entre Chiappini Leite e João Wanderley Geraldi. Eles trabalharam juntos na pesquisa de 1992 a 1996 do EFES (*A circulação do texto na escola*), mas ele já havia sido chamado para discutir textos do livro *Quando o professor resolve* (1988) e também foi um dos professores universitários que trabalhou na SME-SP.

Esses dados são importantes porque nos ajudam a incluir o trabalho do EFES em um panorama político (e partidário), tendo em vista a relação mais próxima dos professores da Unicamp com o Partido dos Trabalhadores e com Paulo Freire (especialmente porque, logo após o retorno do exílio, Paulo Freire deu aulas na Unicamp). Em 1980:

Além do trabalho na PUC [de São Paulo], Paulo [Freire] aceitou o convite para ser professor na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, a Unicamp. (...) Diferente da contratação na PUC, sua efetivação na Unicamp não transcorreria de maneira tranquila; afinal, acima da Universidade, estadual e pública, ainda havia um governo militar. Enquanto aguardava a sua efetivação, trabalhou como professor convidado e por poucas horas, mas recebeu acolhida calorosa da comunidade acadêmica, que apoiava sua presença no campus (HADDAD, 2019, p.142).

Ainda em 1992, ou seja, antes do término da gestão de Luiza Erundina à frente da Prefeitura de São Paulo, o Projeto EFES deu início a uma pesquisa intitulada *A circulação do texto na escola*. De acordo com o que consta nos dados¹⁴ da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), o projeto propunha a:

Investigação das formas de circulação de textos didáticos, paradidáticos, literários, não-literários e escolares na sala de aula. Pretende-se não só verificar quais os textos que circulam nas aulas de língua e literatura, mas também identificar as ausências e o universo de referências teóricas que iluminam o tratamento dado aos textos em salas de aula. [...] o projeto prevê a participação dos sujeitos investigados nas discussões e análise dos dados coletados. (FAPESP, 2005).

Financiado pela FAPESP e CNPq (LEITE, 1997, p.7), esse projeto consistiu em retornar tanto às escolas que aderiram ao projeto *Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade*, paralelo à *Reorientação Curricular* da SME-SP, quanto em observar outras escolas que não participaram do citado programa, incluindo aí escolas estaduais e uma particular, a fim de verificar o trabalho pedagógico realizado com o texto, na produção escrita, na leitura e na relação com as outras mídias, como jornais e histórias em quadrinhos. O grupo encerrou suas atividades em 1997, quando ocorreu a publicação dos três primeiros livros da coleção *Aprender e Ensinar com Textos*, que traziam os resultados e as reflexões do projeto *A circulação do texto na escola*.

O projeto inicial se desdobrou em uma pesquisa sobre o ensino médio. Esse final será um pouco mais explorado mais à frente no texto, mas neste momento convém chamar a atenção que nesses anos finais, e nos anos consecutivos, a própria comunidade de professores do curso de Letras da FFLCH-USP viria a reconhecer o trabalho desenvolvido pelo EFES. Em 1999

¹⁴ Nos registros da FAPESP, consta que se tratou de um Auxílio à Pesquisa - Temático, processo 91/03501-0, vigente entre 01/09/1992 e 31/08/1996, sendo o pesquisador responsável e beneficiário Chiappini Leite. Além desses dados, consta o resumo que citamos parcialmente. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/1773/a-circulacao-dos-textos-na-escola/>

ocorreu na FFLCH o curso “Experiências de Leitores, Experiências de Leituras”, do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada. Na publicação derivada desse evento, consta:

Até aquele ano [1998], reconheciam-se como atividade de extensão mais relevante do Departamento as realizações do EFES – Estágio de Formação do Educador em Serviço, que tinha como colaboradores e coordenadores docentes de diversos Departamentos e Institutos da USP e da Unicamp (BOSI; CAMPOS et al., 2001, p.9).

Ainda de acordo com informações desse texto (BOSI; CAMPOS et al., 2001), em 1998 a coordenação do EFES era formada por Ligia Chiappini Moraes Leite (professora desse mesmo departamento), Guaracyaba Micheletti e Helena Nagamini Brandão (professoras do Departamento de Letras Clássicas e Vernaculares, da FFLCH), Adilson Citelli (ECA, professor da Escola de Comunicação e Artes) e João Vanderlei Geraldi (professor do IEL, Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp). No entanto, o Grupo continuou se reunindo esporadicamente, como pode constatar este pesquisador, por volta de 2013-2014, ao participar de um encontro com ex-participantes do EFES.

1.2. ORIGEM, FORMAÇÃO E CIRCULAÇÃO DO ACERVO EFES

Ao considerarmos pertinente essa compreensão do Acervo EFES a partir da memória e das práticas plurais de arquivamento, indicamos as intencionalidades presentes em suas origens e processo de formação. No entanto, o que foi guardado dos anos de atividade do Projeto, entre 1983 e 1997, bem como alguma documentação anterior e posterior¹⁵ presente no Acervo, constituiu-se como um processo que apresentou intervenções, que rompe com a linearidade e, por conseguinte, com alterações dessas intenções e objetivos de constituição de um arquivo do Projeto.

Para tal análise, retornaremos às origens e à formação do Acervo, narrando sua história e procurando delimitar as intenções ligadas ao processo de arquivamento e o percurso que levou o Acervo a sair da FFLCH e ser depositado na FE. Conforme já destacado, o Acervo EFES

¹⁵ Existem poucos materiais anteriores a 1983 e posteriores a 1997. Além disso, em período mais recente, por volta de 2014, Chiappini Leite entregou a este pesquisador e à professora Neide Luzia Rezende outros documentos a serem adicionados ao Acervo EFES. Mais adiante, ainda neste capítulo, detalharemos melhor essa documentação mais recentemente incorporada no período de nossa pesquisa de Iniciação Científica.

possui tanto características de um arquivo institucional quanto de um arquivo pessoal, sendo nossa hipótese sobre sua constituição e essas características que o Acervo foi se constituindo inicialmente enquanto um registro das atividades do Projeto EFES e, apenas a partir de 1989, com a participação do Grupo na assessoria USP/SME-SP, que a documentação foi sendo mais sistematicamente guardada; ao mesmo tempo, embora diversos sujeitos tenham participado, pesquisando e trabalhando nas atividades de extensão, por ser um projeto de Ligia Chiappini Moraes Leite, que em certa medida se mescla com sua biografia intelectual e seu interesse pela educação e ensino de Língua Portuguesa, o Acervo EFES também ganha essa coloração pessoal.

Um primeiro olhar sobre o Acervo e a quantidade de documentos guardados de cada período/atividade do EFES, bem como sobre os documentos entregues por Chiappini Leite a nós, em 2014, para serem guardados no Acervo, corroboram essa hipótese.

A saber, considerando o panorama histórico apresentado e a própria constituição documental, periodizamos o EFES em quatro fases: (1) o Grupo de Formação Permanente da Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL), de 1977 a 1980; (2) a oficialização do EFES, participante do Programa de Integração da Universidade com o Ensino de Primeiro Grau, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC/SESu), de 1984 a 1988; (3) o EFES e o convênio com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), de 1989 a 1992; e (4) o EFES e o Projeto A circulação do texto na escola, de 1992 a 1997. No entanto, a documentação armazenada no Acervo diz respeito ao período entre 1983 e 1997, sendo mais expressiva, em quantidade, entre os anos 1989 e 1992.

Entre o período de 1983 e 1986, os documentos armazenados dizem respeito ao Programa de MEC/SESu, incluindo alguma correspondência, informes do programa, relatórios e projetos elaborados pela Equipe EFES; o material se adensa entre 1987 e 1988 com as versões preliminares, revisões e debates transcritos do livro *Quando o professor resolve....* O fato de o volume de itens guardados entre 1983 e 1988 ser inferior ao que foi guardado entre 1989 e 1997 nos indica que nesse período a prática de arquivamento da Equipe EFES estava relacionada a um “efeito” ou consequência das ações do Projeto, talvez enquanto uma memória institucional que previa guardar pontos importantes das etapas e desenvolvimento do trabalho – nesse caso, o exemplo é o conjunto de projetos para o Programa do MEC/SESu, que financiou esses primeiros anos de atividade. A nosso ver, foi a partir do material guardado referente ao livro *Quando o professor resolve... (1989)* que o Acervo foi ganhando outros objetivos – destacamos que esse livro era composto por relatos de práticas de professores da rede estadual de SP que

fizeram a formação do EFES e de debates sobre esses relatos, nos quais participaram a Equipe EFES e outros professores e pesquisadores convidados. As transcrições desses debates, passíveis de serem entendidas como apenas a manutenção de um registro, podem, porém, indicar que a percepção do Grupo sobre o material desenvolvido nessa etapa do Projeto seria valioso e rico porque, além de trazer a “voz” dos professores nos relatos feitos a partir da formação continuada, também aproxima e exhibe a discussão feita na academia sobre essas práticas de ensino de Língua Portuguesa, considerando que aquele período dos anos 1980 era um momento de efervescência, de novas propostas práticas e teóricas na área, como nos informam Magda Soares (2004) e Emerson de Pietri (2018). Desse modo, estas seriam algumas das potencialidades do Acervo: permitir ver e compreender a concepção e a ação de projetos de extensão universitária nos anos 1980; verificar quais eram as concepções, as propostas e as práticas de formação continuada de professores; conhecer e analisar o Programa de Integração da Universidade com o Ensino de Primeiro Grau, do MEC/SESu, bem como um dos projetos participantes; entrar em contato com as discussões acadêmicas sobre ensino de Língua Portuguesa, considerando que muito provavelmente o que foi publicado no livro foi um recorte do debate efetivado e transcrito.

Ou seja, levando em conta que desde os anos 1970 as teorias de ensino de Língua Portuguesa e de literatura vinham em crescente transformação, arquivar no Acervo uma experiência de construção de currículo seria um modo de marcar uma posição no campo das teorias, tal qual delimitar uma posição política. Apreender tal hipótese fica mais evidente se observarmos o que e quanto foi guardado do período 1989-1992 e do período 1984-1988. Nessa segunda etapa, o EFES era financiado por um programa federal do MEC/SESu, elaborado durante um governo de transição da ditadura militar para a democracia; desse período ficaram principalmente os projetos enviados anualmente. Coube então questionar se havia pressão para a criação do Acervo e qual seria essa pressão. Havia interesse ou demanda coletiva? Talvez o fato de ser a primeira prefeitura do PT em São Paulo?

A variedade, complexidade e abrangência da coleção do período entre 1989 e 1992, portanto, se deu também por remontar a uma proposta do Grupo de Assesores do Convênio USP/SME-SP: foi realizada a seleção e a contratação de estagiários, um para cada área do conhecimento, que deveriam realizar um trabalho de campo, registrando e documentando a experiência da Reorientação Curricular nas escolas, assim como reunir o que as escolas haviam escrito sobre si mesmas, sobre os alunos e a comunidade e sobre o processo de elaboração curricular.

O objetivo era montar um centro de documentação na Faculdade de Educação da USP, onde esse material seria reunido e colocado à disposição de quem quisesse consultá-lo e desenvolver pesquisas. Além disso, parte desse material forneceria elementos para a elaboração de um livro a várias mãos e vozes sobre a experiência (LEITE; MIRANDA; EVARISTO; 1994, p. 23-24).

Nesse mesmo artigo, os autores explicitam que o livro foi publicado (PONTUSCHKA, 1993), mas não informam o destino da documentação armazenada pelos estagiários. Supõe-se que o material recolhido pelo estagiário de Português¹⁶ provavelmente foi guardado no Acervo EFES, constituindo *a priori* o grosso da documentação desse período. Além disso, essa informação abre a possibilidade de pensar e investigar outros prováveis conjuntos guardados pelos professores participantes da Assessoria nas outras áreas disciplinares, como Geografia e Ciências da Natureza.

Entre 1992 e 1997, a documentação se refere especialmente ao projeto de pesquisa “A circulação do texto na escola” e a maior parte dos materiais guardados são diários de campo e relatórios, embora haja também os anexos dos diários de campo (onde encontram-se atividades elaboradas pelos professores da Educação Básica, algumas atividades feitas por crianças estudantes das salas pesquisadas) e os questionários preenchidos por estudantes.

Assim, de 1989 a 1997, com uma intenção explícita de montar um “centro de documentação”, as práticas de arquivamento parecem mais cuidadosas, sistemáticas e organizadas – nesse sentido, parece que o próprio fato de ter se tornado mais um projeto de pesquisa do que de extensão remete a esse aspecto, tendo em vista a própria metodologia de elaboração de diários de campo e de relatórios.

Ainda sobre isso que afirmaram Leite, Miranda e Evaristo (1994), chamamos a atenção para o fato de que o “centro de documentação” seria montado na FEUSP – o que à época fazia sentido pois a maior parte dos professores e pesquisadores da Assessoria estavam institucionalmente ligados a essa faculdade. Porém, após a dissolução do grupo e nos anos finais do Projeto EFES, não havia e não houve membro da Equipe EFES ligado à FEUSP.

Até meados dos anos 2000, o Acervo EFES, até após a aposentadoria de Chiappini Leite em 1997, esteve locado na FFLCH, tendo em vista que ela havia sido professora dessa

¹⁶ Entre os participantes do EFES desse período, não é possível nomear seu nome ou mesmo se se tratou de um estudante da graduação ou da pós-graduação.

faculdade e até 2003¹⁷ ainda orientou trabalhos de pós-graduação. Por isso, nesses três anos, de 1997 a 2000, mesmo Chiappini Leite sendo professora de uma Universidade alemã, manteve uma ligação com a instituição, o que permitiu que o Acervo continuasse na FFLCH por algum tempo. O ponto é que, se em 2000 o Acervo foi movido para a FE, desde meados dos anos 1990 já havia algum tipo de plano e/ou intenção – o que foi concretizado apenas três anos após o término oficial do Projeto, pois conforme consta na citação anterior (LEITE; MIRANDA; EVARISTO; 1994, p. 23-24) a ideia de um arquivo das ações desse período já era estipulada. De todo modo, o fator crucial para a transferência para a FE foi o fato de Neide de Luzia Rezende, que já conhecia o trabalho de Chiappini Leite, do Grupo e do Projeto EFES, ter sido aprovada em concurso e se tornado professora nessa faculdade, passando a lidar com a relação entre Literatura e Educação nessa instituição¹⁸.

Para compreender essa passagem do Acervo até a FE trocamos alguns e-mails com a Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, que nos explicitou certos pontos importantes que complementam a história desse Acervo.

Embora nunca tenha feito parte do EFES, no fim da década de 1980, Rezende fez parte da APLL – Associação de Professores de Língua e Literatura, da qual Chiappini Leite foi uma das fundadoras. Em 1988, Rezende ajudou na edição da revista *Linha D'Água* (n.5, 1988), porta-voz dessa associação.

Nossa hipótese é a de que, na FFLCH, um acervo da área de educação, ensino e extensão universitária poderia se perder, o que é corroborado pelas informações prestadas por e-mail, bem como por indicativos em alguns textos de Chiappini Leite. Isso porque naquele momento os projetos e iniciativas que ocorriam dentro dos departamentos da faculdade estavam intimamente relacionados aos professores coordenadores; assim, além de a educação ser um tema considerado secundário e que deveria ser pesquisado na FE, não havia outros professores que pudessem ter dado continuidade ao projeto. Nessa conversa por e-mail, Neide enfatizou que hoje talvez a situação pudesse ser um pouco diferente, tendo em vista uma mudança de estatuto da Licenciatura na FFLCH e por haver mais professores interessados na interface literatura-educação. No entanto, à época, isso não ocorreu.

Rezende (2017) nos informa que a formação inicial de professores, no curso de Letras,

¹⁷ De acordo com seu currículo Lattes, suas últimas orientações na USP foram a dissertação de Eoná Moro Ribeiro, em 2001, e a tese de Renato de Araújo Cruz, em 2003.

¹⁸ Para além da relação pessoal de Rezende com Chiappini Leite, mesmo uma rápida leitura do currículo Lattes da primeira professora nos informa de todo o trabalho que ela vem desempenhando sobre ensino de Língua Portuguesa, de leitura e de literatura.

ainda ocupa um lugar “menor”, mesmo que nos últimos anos esse cenário tenha se transformado paulatinamente. De qualquer modo, a discussão em torno do destino do Acervo EFES nos leva a compreender a força da lógica e da tradição dos interesses e projetos próprios desempenhados pelos professores da USP.

De acordo com Chiappini Leite, em e-mail enviado a nós, a iniciativa e a mediação de Neide foram fundamentais para a preservação do Acervo EFES. Com a Profa. Dra. Dislane Zerbini Moraes, coordenou o projeto *Memória e História da Formação de Professores de Língua Materna e Literatura: o Acervo EFES – Estágio de Formação do Educador em Serviço (1984-1996)*, projeto mais amplo que visava utilizar esse conjunto documental em pesquisas e atividades de extensão ligadas tanto à área de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa quanto à História da Educação. Conforme consta em nosso artigo (HATAGIMA; REZENDE; MORAES, 2015, p.55), as coordenadoras inscreveram esse projeto no edital “Memória da USP”, em 2012, sem conseguir, no entanto, o apoio para concretizá-lo. Sendo assim, apenas com a nossa Iniciação Científica, entre os anos 2013 e 2014, o Acervo EFES realmente começou a ser analisado.

Desse modo, a ida do Acervo à FE também pode ser compreendida e relacionada aos próprios interesses e perspectivas do que poderia ser tema de pesquisa, reflexão e ação na FFLCH, indicando portanto fontes para a história da formação inicial de professores na USP; nessa instituição, o interesse e a pesquisa sobre educação eram vistos como algo secundário (LEITE, 2005, p.38-39), tendo os professores que trabalhavam com o tema educação de se desdobrar para realizar esse trabalho e ainda se dedicar aos estudos valorizados pelos pares, no caso, a teoria literária. Isso revelaria uma espécie de hierarquização de objetos de pesquisa e assuntos dentro da própria Universidade. A nosso ver, essa é a principal razão dessa vinda do Acervo para a FE.

Nesse sentido, outra potencialidade do Acervo EFES seria a de possibilitar uma compreensão histórica do lugar da docência, das licenciaturas e das pesquisas em educação na USP, entre os anos 1980 e 2000. Para além das fontes ali guardadas, a própria história desse conjunto indica pistas sobre a posição que a formação inicial de professores ocupava.

Ao que tudo indica, essas assimetrias estão intimamente relacionadas a uma tradição universitária que entende a educação e o ensino como assuntos secundários ou menos nobres. Essas questões aparecem de modo exemplar na trajetória e materialidade desse Acervo.

Retomando a trajetória do Acervo, após esses três anos em que ele ficou na FFLCH, em 2000 ele é transferido para a FE, sob a responsabilidade de Neide Luzia de Rezende.

Inicialmente ele foi alocado na sala 59, que era utilizada pelas professoras Sonia Penin e Mary Julia M. Dietzsch. Por volta de 2005/2006, ele é transferido para a sala 6, onde encontra-se atualmente.

Além da movimentação e mudança de espaço físico do Acervo desde 1997, este não havia recebido um tratamento e sido objeto de pesquisa mais extensiva até 2013, quando iniciamos nosso trabalho de Iniciação Científica e ele passou por um primeiro processo de organização e identificação.

No entanto, importante destacar dois momentos em que houve um interesse e alguma iniciativa em utilizar o Acervo EFES para a pesquisa.

O primeiro se deu em 2004 e os indícios de uma leitura dos documentos encontram-se no Acervo, nas caixas 22, 23 e 24. Essas caixas, originalmente dispostas em pastas suspensas em um gaveteiro grande de metal na sala 6, estavam intituladas (assim como as caixas onde os documentos estão guardados atualmente) “pastas dos pesquisadores”. Havia, portanto, diversas pastas dos pesquisadores do EFES no período 1992-1997 e dentro das pastas relatórios, projetos e textos escritos por esses sujeitos. Também estão nessas pastas “fichas” que descrevem o conteúdo de cada pasta, as quais foram escritas no ano de 2004 por Emari Andrade de Jesus e Andreza Roberta Rocha¹⁹. Não foi possível obter notícia das intenções ou dos resultados desse trabalho, tanto quanto não foi encontrada nenhuma publicação referente a essa investigação. A professora Neide Luzia de Rezende, atual responsável pelo Acervo, não sabe dos objetivos e das circunstâncias desse trabalho.

1.3. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DO ACERVO EFES

Como em nossa escolha teórico metodológica selecionamos utilizar a descrição densa como inspiração para evidenciar o conteúdo do Acervo EFES, e considerando que se trata de uma análise interpretativa, nesta parte retomaremos e explicitaremos sempre que necessário os tópicos da origem e formação do Acervo, bem como outros aspectos pertinentes, de modo a apresentar e discutir a documentação legada pelo Projeto e Equipe EFES.

¹⁹ Nesse ano, ambas eram alunas da graduação em Letras. Posteriormente fizeram Iniciação Científica sob orientação da professora Cláudia Rosa Riolfi. Perguntadas sobre essa pesquisa, elas não se lembram das circunstâncias dessa pesquisa, bem como aparentemente não há nenhum texto que utilize os dados dessa pesquisa.

Clifford Geertz (2008), tomando a noção emprestada de Gilbert Ryle, conceituou a descrição densa enquanto um esforço intelectual de escrita detalhada que incorpora as interpretações possíveis, indicando e analisando também o objeto à luz do seu contexto de produção e de como ele era percebido. Assim, questão cara à etnografia, onde a noção foi elaborada, essa ferramenta permite “fixar” discursos, gestos e falas. Convém destacar que Geertz, simultaneamente, reconhece que mesmo a partir da descrição densa não se obtém o “discurso social bruto” (GEERTZ, 2008, p.14), bem como pontua que essas interpretações escritas também são fruto do tempo e do lugar no qual está inserido aquele que produziu essas descrições.

Portanto, nesta pesquisa, utilizamos a noção de descrição densa como um instrumento de detalhamento minucioso e interpretativo para tornar público o conteúdo do Acervo EFES e de seus documentos. A partir dessa descrição interpretativa, realizada no cruzamento com as condições de produção, do tempo histórico de produção desse conjunto documental, apresentamos uma análise geral e uma interpretação de seus significados.

A sala 6 encontra-se no andar térreo do Bloco B da FE, prédio esse em que se localizam majoritariamente as salas de aula e os serviços para os estudantes da graduação e pós-graduação, mas também há espaços reservados para projetos dos docentes e laboratórios das áreas de ensino, como é o caso do corredor onde fica a sala 6. Essa sala, que guarda o Acervo EFES, é de uso coletivo dos professores de ensino de Língua Portuguesa. Ao entrar nela, que é pequena e sem janelas, o mobiliário e os objetos lá guardados já indicam ao visitante a sua função: há uma mesa com algumas cadeiras, dois computadores, alguns armários de metal, estantes cheias de livros e papéis variados – trata-se, então, de uma sala onde os docentes da área armazenam parte de seus arquivos, como materiais de eventos e relatórios de estágio das disciplinas de metodologia de ensino, bem como às vezes é um espaço utilizado para reuniões, encontros e estudos aos quais estejam presentes poucas pessoas, tendo em vista seu tamanho e a quantidade de cadeiras.

Dos armários de metal cinza com portas, apenas um é o que guarda o Acervo EFES – embora uma parte dele, os livros, esteja disposta em uma das estantes da sala, misturados com livros, manuais e documentos encadernados que pertencem ou pertenceram a outros professores da área, alguns ainda lecionando, outros aposentados.

Em 2013, no início da nossa Iniciação Científica, um gaveteiro de metal de pastas suspensas com três gavetas também guardava parte do Acervo, as já citadas “pastas dos pesquisadores” – ao final da nossa pesquisa, recolhemos os documentos na ordem que estavam

e os colocamos em caixas de papelão dentro do armário, separando dentro delas as pastas conforme a organização que encontramos originalmente.

Ao abrir a porta do armário, encontramos 26 caixas de papelão, alguns volumes encadernados empilhados e pastas. Foi por elas que, em nossa Iniciação Científica, começamos a leitura e identificação do Acervo EFES. Naquele momento, por entendermos que a ordem original das caixas e provavelmente a própria organização geral do Acervo havia se perdido ao longo das mudanças de localização pelas quais ele passou, iniciamos e numeramos as caixas na *ordem de leitura*, ou seja, de cima para baixo, da esquerda para a direita. Atualmente, cada caixa tem uma etiqueta com informações gerais para facilitar o processo de leitura e pesquisa: constam o número da caixa, de acordo com a identificação feita em 2013, o período que os documentos abrangem e um título (que indica, em geral, o projeto ao qual se referem). No início da pesquisa, nem todas as caixas apresentavam identificação – talvez pelo fato de as etiquetas terem se descolado e se perdido -, mas sempre que havia, mantivemos as informações já presentes. Sendo assim, temos a seguinte identificação geral das caixas:

Tabela 2 – Caixas do Acervo EFES

Número da caixa	Título da caixa	Período
01	Documentação variada	1983-1991
02	A circulação de textos na escola	1994-1996
03	A circulação de textos na escola	1992
04	Aprender e ensinar com textos	1992-1994
05	Aprender e ensinar com textos – volume 3	1997
06	Aprender e ensinar com textos – volume 3	1997
07	Quando o professor resolve	1986-1988
08	Parâmetro Curricular Nacional	1996
09	Quando o professor resolve	1987-1988
10	Programa MEC/SESu	1983-1985
11	A circulação de textos na escola	1992-1994
12	Quando o professor resolve	1987-1988
13	Programa MEC/SESu / Reorientação Curricular SME-SP	1988-1990

Continua

Conclusão		
Número da caixa	Título da caixa	Período
14	Reorientação Curricular SME-SP	1990-1991
15	A circulação de textos na escola	1993-1996
16	A circulação de textos na escola	1992
17	A circulação de textos na escola	1992-1994
18	Reorientação Curricular SME-SP	1989-1992
19	Bibliografia – textos de outros autores	1975-1991
20	Aprender e ensinar com textos	1995-1997
21	Bibliografia de cursos e seminários	1972-1995
22	A circulação de textos na escola (pastas dos pesquisadores)	1992-1994
23	A circulação de textos na escola (pastas dos pesquisadores)	1992-1994
24	A circulação de textos na escola (pastas dos pesquisadores)	1992-1994
25	Documentos variados	1984-1997
26	A circulação de textos na escola	1992

Fonte: O autor.

A partir de um olhar sobre essa tabela é possível reiterar o que apresentamos na justificativa para o recorte dessa pesquisa: observa-se que, somando a quantidade de caixas com documentos dos períodos 1989-1992 (RC-SME-SP) e 1992-1997 (projeto *A circulação do texto na escola* – que, em alguma medida, também utiliza dados e registros da experiência da RC), há 13 caixas.

Além disso, esse olhar amplo sobre os períodos imediatamente nos mostra que o processo de acúmulo e conservação documental do Projeto EFES, prática de arquivamento que constituiu o Acervo, se deu de modo mais detalhado após 1989. Ao descrever o Acervo, considerando as práticas de arquivamento e suas intenções, compreendemos ser até redundante escrever que arquivos e acervos são formados a partir do acúmulo; no entanto, a questão que colocamos a seguir dessa constatação primeira é *como* ocorreu essa reunião e essa guarda de materiais.

Inspirados por Artières (1998), que pontua que as práticas de arquivamento são plurais, incessantes, sucessivas, compreendemos que o Acervo foi constituído a partir de ao menos três

práticas de arquivamento distintas e complementares: (1) o acúmulo de registros bem selecionados, particularmente entre 1983 e 1988; especialmente porque o Acervo também foi sendo formado por (2) registros de uma experiência, numa relação com o testemunho da Equipe sobre o trabalho desenvolvido, em particular no período de 1989 a 1992; desdobrando-se em uma (3) intenção e prática pessoal de guarda, com documentos que, ainda que expliquem ou contextualizem o Projeto EFES, o excedem. Essa última prática de arquivamento, em especial, pode ser observada de modo mais transparente no ato de Chiappini Leite entregar a nós, ao pesquisador e a Neide Luzia de Rezende, novos documentos para serem deixados no Acervo (em 2014).

Nesse ponto, convém descrever a incorporação de novos documentos ao Acervo EFES, em meados de abril de 2014. No final de março de 2014, tivemos o prazer de participar de uma confraternização entre os integrantes do EFES e, assim, conhecê-los pessoalmente. Dessa reunião, surgiu a oportunidade de recolher novos documentos da época, relativos ao EFES e/ou ao período que o antecedeu, que ainda estavam guardados com Ligia Chiappini Moraes Leite. Assim, entre os meses de abril e maio, iniciamos o processo de organização dessa documentação. Na ocasião, tal trabalho não foi realizado nos moldes de identificação e organização anteriormente feitos no Acervo; no entanto, elaboramos um descritivo capaz de permitir um panorama do período a que se remetem e do conteúdo que guardam. Três pastas foram entregues a nós, das quais faremos uma breve descrição a seguir.

Utilizaremos as cores das pastas para facilitar esse processo de descrição. Além disso, optamos aqui por elencar quais são os documentos que parecem à primeira vista ter maior relevo quanto às pesquisas possíveis de serem realizadas futuramente, usando o Acervo EFES como fonte. Ou seja, a descrição a seguir não considera todos os itens das pastas, uma vez que alguns deles são difíceis de contextualizar em uma primeira e rápida abordagem²⁰. Além disso, nesse ponto, a pandemia covid-19 que atingiu o Brasil a partir de março de 2020 impediu que tivéssemos um acesso pleno e contínuo ao Acervo.

A primeira das pastas, de cor verde, guarda, em sua maior parte, uma série de documentos anteriores à formação do EFES, ou seja, são documentos dos primeiros anos da década de 1980. Uma pequena parte da documentação, três textos, refere-se ao projeto *A circulação do texto na escola*; por conseguinte, são dos anos 1990. Provavelmente, um dos

²⁰ Em um próximo momento, tais documentos serão devidamente identificados, como ocorreu com o Acervo na primeira etapa desta pesquisa. Não realizamos tais procedimentos com os novos documentos em virtude de tempo e porque, em uma primeira leitura superficial, nenhum deles nos seria de vital importância para a pesquisa, embora haja interesse de abordá-los em outra oportunidade.

itens de maior relevo dessa pasta é o projeto do grupo de formação permanente para professores de 1º, 2º e 3º graus, ligado à Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL), que tinha como uma das coordenadoras a Profa. Dra. Ligia Chiappini e que foi um embrião direto do EFES. Dos documentos da década de 1990, há um escrito sobre a atuação da Universidade na assessoria à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão de Paulo Freire, que nos parece interessante para compreender melhor, em um segundo momento, como se deu essa relação, do ponto de vista da Equipe EFES²¹. Outros textos, de indicações de pesquisas sobre manuais didáticos para o ensino de literatura, também podem constituir contribuição para o Acervo. Os demais documentos que estão em maior volume são registros de apresentações e falas em encontros acadêmicos.

A pasta azul, por sua vez, traz textos e relatórios referentes ao período de estada e pesquisa da Profa. Dra. Ligia Chiappini na França. A documentação se relaciona com o EFES enquanto remete a vivências (como é o caso de um relatório de observação de uma escola francesa) e teorias que muito provavelmente fundamentaram aspectos do trabalho do EFES. Assim, nessa pasta encontramos diversos textos, bibliografia de cursos e registros feitos em seminários.

Ainda relacionado diretamente ao período, na terceira pasta, vermelha, encontramos tanto documentos sobre a experiência na França quanto outros itens já referentes diretamente ao EFES. Uma hipótese é que tais textos franceses tenham sido revisitados para auxiliar nas reflexões do grupo diante da realidade brasileira. O conteúdo da pasta, em poucas palavras, é de textos (em português e em francês), recortes de jornal, relatórios e fragmentos de pesquisa (um levantamento de teses na FEUSP). Ademais, há também um livro de Roland Barthes²², em francês.

Além desses documentos, já havia no Acervo duas pequenas séries nas quais se via algo que extrapolava o Acervo: quando do processo de identificação dos documentos, encontramos dentro do armário das caixas dois fichários que continham documentos que, muito provavelmente, são coletas preliminares de outros projetos da Profa. Lígia Chiappini (mesmo porque estão visivelmente recortados e identificados²³). Na ocasião, em 2013, após conversa

²¹ Não incorporamos esta leitura no *corpus* documental em virtude de já termos o ponto de vista da Equipe em relação a esse período (LEITE; MIRANDA; EVARISTO, 1994), mas, como já foi explicitado, em um próximo momento de análise e reflexão, este texto pode vir a contribuir para nossa pesquisa.

²² A saber, *Colloque de Cerisy 1977-1978*.

²³ A saber: (1) “Projeto Ligia - resenhas críticas”; (2) “A ficção brasileira contemporânea (1970-1994)”. A primeira informação constava em uma etiqueta colada no fichário; a segunda no primeiro documento do fichário (uma carta de uma editora respondendo a uma solicitação de Ligia).

com nossa orientadora à época, decidimos manter esses arquivos no acervo, separados, tanto que não constam nas tabelas de identificação.

Diante da massa documental do Acervo, esses conjuntos mais pessoais, ligados a outros interesses e pesquisas de Chiappini Leite, são expressivamente menores em sua quantidade. Entretanto, no caso dos documentos entregues e incorporados em 2014, mostram a intenção de Chiappini Leite em dar fontes para compreender o histórico do EFES, especialmente no caso da pasta de papéis referentes ao período anterior a 1983. Os documentos da pesquisa feita na França, além disso, podem ser compreendidos como uma forma de citar e criar laços com outras teorias e experiências, mas ao mesmo tempo continuar num campo reconhecidamente importante para a cultura acadêmica da USP, tendo em vista a importância das escolas francesas na constituição dessa Universidade.

Artières (1998) nos lembra o papel que exerce, no processo de arquivamento da própria vida (no caso desta pesquisa do Projeto, mas também dos sujeitos da Equipe e em particular Chiappini Leite), o futuro leitor:

Sempre arquivamos as nossas vidas em função de um futuro leitor autorizado ou não (nós mesmos, nossa família, nossos amigos ou ainda nossos colegas). Prática íntima, o arquivamento do eu muitas vezes tem uma função pública. Pois arquivar a própria vida é definitivamente uma maneira de publicar a própria vida, é escrever o livro da própria vida que sobreviverá ao tempo e à morte (ARTIÈRES, 1998, p.32).

Se, até 1988, esse leitor futuro não se mostra totalmente claro, a partir de 1989 até o término do Projeto, ele comparece mais na mesma medida em que ocorre maior explicitação das intenções em formar sistematicamente o Acervo, como já evidenciado por Chiappini, Miranda e Evaristo (1994). Depois, o formato da pesquisa, que o Projeto toma com *A circulação do texto na escola*, reforça isso. Assim, diretamente o Acervo seria um recurso para a própria Universidade e seus pesquisadores na área de educação e ensino de Língua Portuguesa. Também reforça essa leitura o fato de o Acervo ter permanecido na Universidade, uma vez que poderia ter se tornado efetivamente um arquivo pessoal e privado²⁴. Nesse sentido, o Acervo EFES foi constituído para ser lido e usado, pois, até onde todos os indícios indicam, ele nunca foi pensado para ser incorporado a um arquivo maior e estabelecido ou biblioteca.

Ainda de acordo com essa perspectiva, podemos considerar múltiplos livros dessa vida do EFES sendo um deles o de Chiappini Leite. Os projetos pessoais presentes no Acervo

²⁴ Escrevendo aqui para não esquecer: é preciso falar em algum lugar que ele não é totalmente público...

reforçam a tecla em que ela tantas vezes bate – é preciso se desdobrar para tratar da educação e não deixar de lado a teoria literária. A hipótese aqui é que esses documentos de alguma forma marcam isso.

Assim, manteve-se a individualidade do Acervo, física, mas também simbólica. Porém, parecem-nos mais interessantes a intenção e objetivo de manter o Acervo separado e desligado de outros arquivos – o que também indica muito sobre as intenções que atravessaram e foram parte da formação do Acervo. Nessa linha de interpretação, o Acervo é o resultado de um processo de sujeitos coordenados por Chiappini Leite *escrevendo* uma memória, marcando uma identidade para o futuro: “O que os arquivos pessoais podem atestar, o que o desejo de guardar os próprios documentos pode indicar, será esse anseio de ser, *a posteriori*, reconhecido por uma identidade digna de nota” (RIBEIRO, 1998, p.35). Então, em síntese, a nosso ver, o Acervo EFES é esse *livro de uma vida* que busca ser *reconhecido por uma identidade*. Cabe explorar, portanto, qual seria a identidade do Projeto e da Equipe.

Nossa hipótese é de que a identidade seria de um grupo trabalhador (na linha do que Chiappini Leite tanto enfatiza, de alguém que se desdobra) e de resistência (porque “de esquerda”, porque foi buscando financiamentos para existir, porque participou da gestão Erundina e quer ser a voz que não se esquece dessa experiência e nesse sentido último de uma experiência inspiradora).

Renato Janine Ribeiro (1998, p.35) afirma que esse ato de colecionar a si próprio é um meio de preservar uma identidade para o futuro, não sendo, no entanto, qualquer recordação futura, mas aquela que é a melhor possível e nos favorece – esse autor utiliza a analogia das fotos de um álbum dentre as quais, por exemplo, escolhemos as que estamos mais bonitos e apresentáveis, descartando, por outro lado, as que estamos de olhos fechados. Além disso, Ribeiro (1998) nos informa que a coleção é constituída a partir da guarda de materiais com valor no tempo histórico em que ocorre essa decisão ou que no futuro vão adquiri-lo. Nesse sentido, parece-nos correto afirmar que o Acervo foi uma seleção adequada da melhor imagem possível do Projeto e da Equipe EFES; talvez esse ponto ajude a explicar, inclusive, o magnetismo que o Acervo exerce neste pesquisador. Além disso, embora não se trate de um valor material, pode-se supor que o EFES entendeu, no momento de 1989 a 1992, um valor da experiência que viveu na gestão Erundina, valioso à época, mas com vistas a ter outros valores agregados no futuro, o que também poderia, em conjunto com escolhas políticas, explicar o maior detalhamento e sistemática nas práticas de guarda documental.

A partir dessa perspectiva, o Acervo EFES seria um lugar para formalizar um discurso paralelo ao que consta na documentação oficial, ao procurar não apenas preservar o passado, mas um passado específico, pensando claramente no futuro.

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada, quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (LE GOFF, 2013, p. 485).

Se compreendermos, como Le Goff (2013, p. 497), a existência de uma intencionalidade residindo em todos os documentos, resultado de um esforço voluntário ou involuntário de elaboração de uma imagem de si próprias, o Acervo EFES tratar-se-ia de um lugar privilegiado para a compreensão de um grupo de professores e pesquisadores universitários e da sua visão sobre si próprios: pessoas que se dedicam a transformar o ensino de língua e literatura, apesar dos contratempos e das dificuldades; pessoas que buscam implementar novas relações dentro da sala de aula com o texto; pessoas que querem atravessar os muros da Universidade e estabelecer um contato com a realidade escolar.

Tomando como inspiração as indicações de Fenelon (2008), para compreender o patrimônio é imprescindível politizar o tema. Ainda que um arquivo ou acervo, como é o caso do nosso objeto, não seja imediatamente equivalente ao patrimônio, observamos que essa consideração da autora nos auxilia a reconhecer que as condições históricas contemporâneas à formação do Acervo articulam-se às intenções, objetivos e lutas desses sujeitos – o que nos permite perscrutar essa documentação com outros olhares. De algum modo, o Acervo EFES poderia ser parte de um patrimônio educativo que abre algumas brechas para o entendimento sobre as visões e palavras de grupos silenciados, como os professores da Educação Básica.

Embora desde o começo do Projeto EFES, em 1984, tenha havido um trabalho com os professores das redes de ensino pública paulistana (1983-1986) e paulista (1986-1988), o trabalho desenvolvido e que foi guardado e registrado com maior profundidade foi aquele desenvolvido entre 1989 e 1992, quando a Equipe EFES participa da Assessoria USP/SME-SP. Nesse último período, Luiza Erundina, mulher e nordestina, foi eleita e se tornou prefeita da cidade de São Paulo – além desse ineditismo, somava-se outro, pois foi a primeira gestão do Partido dos Trabalhadores nessa cidade. Nesse ponto, então, observa-se uma relação intrínseca entre o objetivo de arquivar uma experiência e de certo modo um testemunho do contexto social e político daquele período histórico.

No entanto, para além de um testemunho ou memória do período, o que o EFES (Equipe, Projeto e Acervo) produziu foi um conjunto aceito e validado pelos pares, à medida que utilizou recursos da cultura acadêmica da USP – entre 1989 e 1992, assessorou a área de Língua Portuguesa, um trabalho que reconhece e valida os saberes e conhecimentos de quem assessora, e, embora não apareça com o nome do Projeto, a Visão de Área (documento curricular da SME-SP nessa época) refere Chiappini Leite como assessora e os Relatos de Prática têm o nome de Kazuko Kojima Higuchi, integrante do EFES. Entre 1992, no último ano da gestão, e 1997, quando se encerra o Projeto EFES, a Equipe transformou essa experiência em um projeto de pesquisa, *A circulação de textos na escola*, ampliando sua análise sobre ensino de Língua Portuguesa, discutindo e validando esse momento histórico no ensino de Língua Portuguesa.

Desse projeto participaram²⁵, além de Chiappini Leite, na coordenação geral, os professores João Wanderley Geraldi (IEL-Unicamp), Beatriz Citelli (pós-graduanda na FFLCH e professora em escola particular em São Paulo), Adilson Citelli (ECA-USP), Helena Nagamine Brandão (FFLCH-USP) e Guaraciaba Micheletti (FFLCH-USP), como coordenadores. Os demais participantes eram: Maria Stella Aoki Cerri, professora na Universidade Cruzeiro do Sul; Claudinéia B. Azevedo, Marlete Carboni Tardelli, Maria Madalena Iwamoto Sercundes, Carla Diniz Lapenda, Eliana Nagamini, José Luiz Miranda, Kazuko Kojima Higuchi, Magali Elisabete Sparano, Ana Elvira Luciano Gebara e Ana Maria Garcez Yasuda, estudantes da pós-graduação na FFLCH-USP; Elisa Duarte Teixeira, Ivanhoé Bonatelli, Luciano Biagio Toriello e Rosemeire Carbonari, estudantes da graduação, Letras, FFLCH-USP; Marcela Cristina Evaristo, professora na rede municipal de São Paulo; Conceição Aparecida de Jesus, coordenadora na rede municipal de São Paulo; Maria José Ciccone Teixeira, professora da rede estadual de São Paulo; Patrícia Christina Montezano e Ana Claudia da Silva, professoras em escolas particulares em São Paulo; e Ynaray Joana da Silva, jornalista.

Nesse sentido, registrar, organizar e formar o Acervo seria um meio de marcar não apenas um testemunho de uma época, de uma experiência de trabalho, mas também marcar uma posição política e escrever uma memória de si e de nós (se pensarmos na Equipe enquanto um conjunto de sujeitos) utilizando, no entanto, recursos culturais aceitos pelos pares para dar outro valor, importância e garantir o legado desse trabalho.

Com tudo isso, fica mais evidente que o Acervo tinha uma intenção em organizar um arquivo de si para a posteridade e garantir assim uma memória específica. Desse modo,

²⁵ Dados retirados de Leite, 1997.

julgamos convir, a partir daqui, compreender que o gesto intencional de guardar documentos do período de 1989-1992 significa também um recorte e uma seleção dessa memória no tempo em curso. No entanto, nenhuma dessas questões diminui a relevância e os usos dessa documentação em uma pesquisa histórica; ao contrário, amplia a complexidade do Acervo e as possibilidades de observar esse momento e esse processo histórico da educação brasileira no fim do século XX.

Embora não entremos no mérito da fama e da glória, como Ribeiro (1998) analisa o que leva sujeitos históricos na modernidade a efetivar o entesouramento de si, há uma discussão exposta no artigo desse autor que merece ser ao menos tangenciada neste momento:

E por isso mesmo cabe, aqui, anotar que às memórias e à documentação guardadas já com o fato histórico, aos atos promovidos já num registro histórico de primeiro sentido – o da solenidade, da tomada do poder –, pode-se opor e destacar uma historicidade não desejada enquanto tal, que, como dizia Picasso da beleza (“não se procura, encontra-se”), ocorre *a posteriori*, mas não se assegura previamente, e que por isso mesmo cobre outros planos além da história política, em especial os das relações entre os seres humanos, sejam estas de afeto ou, mesmo, de poder, mas um poder que não se resume nas formas do Estado (RIBEIRO, 1998, p.39).

Assim, descrever analiticamente o Acervo pode trazer à luz também outras histórias *não desejadas*, outros sujeitos, outros temas, constituindo, portanto, mais uma potencialidade de uma pesquisa utilizando este Acervo.

Dito isso, destacamos a seguir quem produziu a documentação guardada; quem eram os destinatários originais desses escritos; que tipos de documentos estão presentes; e em que condições eles foram produzidos.

De modo geral, a documentação foi produzida por diversos atores que participaram ou se relacionaram com o grupo e, ao mesmo tempo, ela era dirigida e circulou entre esses mesmos grupos de sujeitos, a saber: (1) os membros da equipe EFES, seus coordenadores, pós-graduandos, graduandos e professores; (2) instituições oficiais, como ministérios, secretarias e órgãos públicos; (3) alunos, professores e funcionários da Educação Básica; (4) professores universitários não participantes do EFES; (5) órgãos da Universidade de São Paulo; e (6) editoras e autores de livros didáticos.

Em outras palavras, esses papéis guardados marcam não apenas o próprio processo de trabalho do EFES como também podem nos levar a um universo próprio de questões. Desse modo, vale registrar quem são os produtores dessa documentação, aqui organizados em cinco grandes grupos:

- 1) A equipe EFES (coordenadores, pós-graduandos, graduandos);
- 2) O Estado e suas instituições (ministérios, secretarias);
- 3) Professores da Educação Básica;
- 4) A Universidade, seus pesquisadores e professores;
- 5) Editoras e autores de livros didáticos.

A partir da organização realizada no Acervo, procuramos identificar, em categorias, a documentação produzida:

- A) Relatórios e diários de campo;
- B) Assessorias do EFES a outras instituições (MEC, SME-SP, escolas particulares);
- C) Materiais do processo de constituição das produções bibliográficas (versões de capítulos de livros, transcrições de gravações, relatórios de professores da Educação Básica e de monitores, questionários aplicados a professores e alunos);
- D) Documentação dos cursos ministrados (listas de presença, relatórios dos participantes etc.);
- E) Outros documentos (anotações, listas de presença de reuniões etc.);
- F) Correspondência (entre órgãos/instituições oficiais para o projeto, desses órgãos/instituições para um público geral – por exemplo, relatórios de programas do MEC/SESu, da escola para a família);
- G) Publicações oficiais;
- H) Atividades utilizadas em sala de aula (coletadas durante as observações e cursos);
- I) Artigos, livros e capítulos de livros de diversos autores, usados como referencial teórico em cursos, seminários e para discussão interna;
- J) Teses e dissertações;
- K) Artigos e textos jornalísticos de revistas e jornais;
- L) Materiais didáticos escolares (apostilas e livros).

Um ponto importante é que a quantidade de tipos de documentos não é equivalente, sendo, por exemplo, muito mais significativo o número de relatórios e diários de campo do que de materiais didáticos escolares.

Nesse sentido mais geral, também é possível identificar três grandes contextos de produção: o que foi produzido quando o Projeto era (1) mais voltado à extensão; depois (2) à pesquisa; e (3) à assessoria pedagógica. Outros aspectos gerais são as condições políticas (que por exemplo afastam o EFES da SME-SP, quando da prefeitura de Jânio Quadros, e na relação mais próxima e participativa na gestão de Luiza Erundina), o lugar da extensão da USP e a necessidade, exposta principalmente por Chiappini Leite, de se dedicar, para além do EFES, às pesquisas que seriam reconhecidas e tidas como relevantes entre os pares e para sua carreira de docência no ensino superior.

1.4. ACERVO EFES: PATRIMÔNIO HISTÓRICO EDUCATIVO E MEMÓRIA

Em um artigo sobre arquivos universitários, Bellotto (1989, p. 24) nos informa que a manutenção desses teria três razões de ser, à medida que possibilitariam uma série de benefícios para a própria Universidade, seus professores, funcionários e alunos, pois (1) permitiriam maior eficiência administrativa; (2) uma coleta do patrimônio cultural; e (3) uma transparência em relação aos interesses da sociedade.

Nessa perspectiva, o Acervo EFES “cumpriria” as citadas três funções de um arquivo universitário, pois a leitura de suas múltiplas faces indica a história de uma experiência na Universidade pública brasileira no final do século XX, enquanto um projeto de extensão e de pesquisa – e por esse caminho, o que foi legado no Acervo permitiria obter, por exemplo, “maior eficiência administrativa” já que revelaria como se davam e se deram os processos de constituição, financiamento e operação do Projeto ao longo de seus 13 anos; por outro lado, interpretar o Acervo na chave da relação entre o ensino superior e a sociedade, especialmente no sentido de como esse grupo de sujeitos pesquisadores e professores da USP entendia o que deveria ser a relação entre o então chamado Terceiro Grau e a Educação Básica; por fim, a função de patrimônio (cultural, mas também histórico) pode ser explorada enquanto registrou elementos pelos quais podem ser analisadas as culturas escolares, em particular aquelas da USP, através das atividades e circulação de professores, pesquisadores e estudantes.

Pois, segundo Silva e Orlando (2019), à medida que as pesquisas que utilizam o conceito de cultura escolar/culturas escolares contribuíram para o alargamento das fontes, objetos e abordagens em estudos da História da Educação, explorar o Acervo EFES a partir de seu valor histórico-educativo, enquanto um patrimônio material que possibilita uma leitura e

interpretações sobre o passado recente da História da Educação brasileira, e sua potencialidade de fontes a partir das quais podem ser observadas diversas culturas escolares em conflito, revela um campo fértil para exploração e pesquisa.

Esse deslocamento do singular para o plural – o olhar para o outro que era invisível ou para fatos considerados “irrelevantes” para constar na história – não só indica caminhos de pesquisa possivelmente inexplorados, mas também abre novas possibilidades, ao transformar papéis velhos, muitas vezes guardados apenas por afeto ou pura comodidade, em fontes históricas. Tal movimento também evidencia a importância de se criarem centros de memória e outros acervos documentais para guarda e preservação daquilo que passamos a considerar como patrimônio material e imaterial da educação (SILVA; ORLANDO, 2019, p.429).

Por conseguinte, ajustar nosso olhar para o plural possibilitaria ao pesquisador uma outra compreensão da heterogeneidade das escolas, seja enquanto instituições com suas culturas próprias, seja pelos grupos de sujeitos que a habitam, que igualmente vão constituindo formas de ver, entender e agir no mundo. Assim, quando Frago (2011, p.43) afirma que movimento de ampliação e desenvolvimento de estudos referentes à cultura, história e patrimônio das instituições educativas estava se intensificando na primeira década do século XXI, isso seria resultado do interesse em abrir a “caixa preta” da História da Educação – metáfora famosa desde Julia (2001) para a cultura escolar -, pois se trataria de estudos que embasariam análises da realidade escolar cotidiana, suas práticas, seus currículos, entre outros elementos.

Ou seja, a constituição de centros de memória e de conservação desse patrimônio educativo, nessa perspectiva, concretiza um espaço privilegiado para acessar essas culturas escolares diversas, onde é possível identificar e interpretar historicamente suas características, bem como verificar as tensões e conflitos entre sujeitos, intenções e interesses.

Nessa mesma linha de raciocínio, Silva e Orlando (2019, p.430) corroboram com Frago (2011) ao escreverem que “Os estudos sobre patrimônio e memória são crescentes na História da Educação” (SILVA; ORLANDO, 2019, p.430); nesse caso, a pesquisa aqui apresentada soma-se a esses estudos, contribuindo, porém, para um olhar sobre o patrimônio e memória da educação universitária brasileira.

Em vista disso, entendendo que o papel é um vestígio que “revela” algo sobre o passado, o Acervo EFES precisa ser preservado pelos processos ali documentados em suas fontes históricas. Assim, é importante reconhecer e recuperar esse patrimônio histórico-educativo, entendido como:

o patrimônio educativo, a sua história e a sua memória comungam das propostas políticas de renovação social e são parte integrante de um movimento que atribui grande significado aos discursos dos actores educativos, principalmente aos sujeitos comprometidos com as práticas educativas e com os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em tempo real nas escolas e nas salas de aula e em que eles adquirem o seu conhecimento experiencial. Os artefactos materiais fazem parte destes processos e é por via deles que abordamos os sistemas e as realidades educativas (MOGARRO, 2015, p. 71 apud SILVA; ORLANDO, 2019, p.431).

Embora grande parte da materialidade do Acervo EFES corresponda a papéis, seja na forma de documentos não encadernados, como cartas, listas, artigos acadêmicos, seja na forma de livros, dissertações, teses, relatórios ou diários de campo, ainda assim, tomando as considerações de Mogarro (apud SILVA; ORLANDO, 2019, p.431), essas fontes podem ser uma forma de abordar realidades educativas.

Paralelo a isso, a nosso ver, a complexidade do projeto, que atravessou mais de uma década, marca sua presença na diversidade de documentos, que por sua vez evidenciam as próprias dificuldades, burocracias e desafios desse projeto que trabalhou para construir uma ponte entre a Universidade e a Educação Básica. O Acervo EFES significa uma disputa em torno da construção de um projeto de educação pública e de relação entre Universidade e escola. Significa também uma perspectiva de como esse projeto deveria ser estabelecido e de como deveria ocorrer essa relação. Em outras palavras, trata-se do resultado de um engajamento e das ações que procuraram colocar tais questões em prática. O fato de esse acervo ter ficado por muito tempo nas sombras pode ser lido na chave do interesse ou desinteresse da própria Universidade em relação ao trabalho desenvolvido por seus professores e grupos de pesquisa.

Se, por um lado, a cultura material e o patrimônio histórico educativo foram, durante muito tempo, ignorados pela supremacia do documento escrito e da supervalorização da cultura letrada, por outro, os debates sobre patrimônio no âmbito da historiografia da educação tendem a valorizar mais os aspectos físicos e materiais, tais como edificações e objetos, mesmo quando se trata de estudos sobre a importância dos museus, etc. (SILVA; ORLANDO, 2019, p.433).

Em razão disso, além da materialidade e do que ela conta, o Acervo EFES deve também ser preservado, embora Chartier (1999) já tenha chamado a atenção para os *efeitos produzidos pela materialidade*: “As obras, os discursos, só existem quando se tomam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro” (CHARTIER, 1999, p.8). Portanto, com esse texto pretendemos sublinhar

que a massa de escritos guardadas ao longo do período de sua existência (e até a excedendo) possui uma importância histórica pelas práticas ali registradas, como os modos de pesquisa acadêmica, de organização e de trabalho de extensão universitária, de formação de pesquisadores e de professores etc. Ou seja, ao ver os documentos do Acervo como fontes históricas, perguntando a eles questões caras à História da Educação, poderemos observar e analisar tanto processos quanto as relações entre sujeitos.

A escrita da história do EFES evidencia a batalha para efetivar um projeto de extensão e pesquisa acadêmica, e mesmo o esforço necessário para dar continuidade à sua existência: a primeira fase, ainda no período da Ditadura Militar, sem nenhum auxílio financeiro, dentro de uma associação de professores; o início do EFES e o financiamento de um programa federal, que tem um fim vago e desolador, indicado por ofícios da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC/SESu); a participação do grupo na Reorientação Curricular, que o financiou a partir do convênio USP/SME-SP; e o último período, quando o grupo assume características mais evidentes de pesquisa, financiado pelo CNPq e CAPES. Em outras palavras, a história do EFES pode ser lida como uma história de resistência, de um grupo que almejou expandir as fronteiras da Universidade e alcançar outros espaços, tendo como princípio a renovação do ensino de língua e literatura.

No entanto, a partir das perspectivas da memória e do patrimônio educativo (e das culturas escolares), observamos que os arquivos e acervos universitários, aqui em especial o Acervo EFES, essas “funções”, que Belotto (1989) cita, se aplicam àquilo que foi guardado: todos esses conjuntos documentais podem servir para desvelar outros detalhes da História da Educação brasileira.

Nesta dissertação, apresentamos duas possibilidades, duas entradas em que podemos utilizar o Acervo EFES em uma pesquisa de História da Educação, tendo como mote explorar e divulgar as potencialidades dessa documentação, esmiuçando possibilidades de utilização do Acervo EFES, uma vez que o consideramos fértil terreno para pesquisas no campo do ensino da Língua Portuguesa e literatura e suas práticas escolares, mais especificamente aquelas referentes ao período das décadas de 1980 e 1990 da História da Educação brasileira.

Sob essa ótica, podemos compreender o Acervo como um modo de ver um passado, uma imagem desse passado, pois, inspirados em Artières (1998), entendemos que as práticas de arquivamento geraram o Acervo e um modo de controlar o que deveria permanecer na memória. Assim, surgem os sujeitos participantes do EFES e torna-se imperioso compreender

melhor quem foram essas pessoas, principalmente a figura central do EFES: Ligia Chiappini Moraes Leite.

Portanto, se neste capítulo apresentamos uma descrição analítica geral do Acervo EFES, constituímos também uma primeira leitura e interpretação desse material: as práticas de arquivamento por detrás da documentação guardada. Ao correr dessas páginas, buscamos explorar e ampliar a compreensão sobre o que guarda o Acervo EFES, assim como quais foram as intenções nesse processo de arquivamento, e apresentaremos algumas potencialidades e interpretações sobre parte desse conjunto documental, rico e em grande parte ainda inexplorado.

CAPÍTULO 2 – LIGIA CHIAPPINI MORAES LEITE E O ENSINO DE LITERATURA

De acordo com o capítulo anterior, interpretar o Acervo EFES não é possível sem compreendermos o papel dos sujeitos que fizeram parte do Projeto e, em especial, as ações de Chiappini Leite, tendo em vista seu papel central. Embora essa informação possa soar redundante, o que pretendemos nestas próximas páginas é ir além dessa primeira ideia e, a partir da análise da trajetória dessa professora responsável pelo EFES, recontextualizar o Projeto diante das discussões teóricas às quais ele era contemporâneo. Soma-se a isso a nossa intenção de sublinhar a importância desses sujeitos no EFES – e pelos limites deste trabalho, foi feita a escolha de reduzir a escala de observação diante de apenas uma dessas pessoas: Ligia Chiappini Moraes Leite.

Porém, necessário alertar, não se trata de escrever uma biografia, mas de identificar os suportes teóricos no ensino de língua e literatura na escola e colocar Chiappini Leite em um contexto maior que permitiu a existência do Projeto e do Acervo: em poucas palavras, diante do processo de redemocratização, havia um contexto de mudança sobre o que é ensinar. Assim, a trajetória dessa professora constituiu um fio, o qual seguimos enquanto o escrevíamos, tendo como objetivo chegar em outro lugar com esse deslocamento.

Em tal perspectiva, compreendemos que “(...) A história é sempre história de uma sociedade, mas, sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 45). Em nosso caso, inspirados no pensamento e nas contribuições de Norbert Elias, entendemos a sociedade enquanto um conjunto de indivíduos organizados em uma teia de interdependência – o que nos auxilia a obter uma consciência de que somos seres humanos entre seres humanos e que nossas relações estão no cerne das estruturas sociais, sendo assim uma parte da outra e não polos opostos e separados.

Apresentamos, então, uma análise da trajetória e carreira dessa docente, utilizando, em primeiro lugar, uma entrevista (TAVARES; EVARISTO; SOUZA, 1998) e textos publicados em livros (LEITE, 1983a; 2005), nos quais Chiappini Leite reconta esse caminho na educação. Inspirados nos escritos de Rego (2014; 2018) sobre as possibilidades na análise de memoriais de titularidade, realizamos uma leitura do texto apresentado por Chiappini Leite (1990) em seu Concurso de Titularidade.

2.1. ANÁLISE DA TRAJETÓRIA E CARREIRA DOCENTE

Ao longo de sua trajetória²⁶, Ligia Chiappini Moraes Leite dedicou-se de modo coerente e consistente com os estudos literários, desenvolvendo pesquisas reconhecidas e relevantes nessa área. Nascida no Uruguai, em 1945, naturalizada brasileira²⁷, viveu em Porto Alegre até 1965, tendo cursado o primeiro ano de Letras na então Universidade do Rio Grande do Sul (URGS)²⁸. No início de 1966, mudou-se para São Paulo e deu continuidade aos estudos na USP²⁹, até formar-se em 1968. Iniciou suas pesquisas acadêmicas no ano seguinte sob orientação de Antônio Cândido; em 1970, defendeu seu mestrado, intitulado *Modernismo no Rio Grande do Sul: materiais para seu estudo*, e, em 1974, seu doutorado, *Regionalismo e modernismo: o caso gaúcho*, ambos na área Teoria Literária e Literatura Comparada. Essa temática de pesquisa desdobra-se até 1986, quando obtém o título de livre-docência com o trabalho *No entretanto dos tempos: literatura e história em João Simões Lopes Neto*. Além de desenvolver esse trabalho centrado na literatura gaúcha, estudou também autores como Clarice Lispector, Rubem Fonseca e Antônio Callado (TAVARES; EVARISTO; SOUZA, 1998, p.18). Seu livro dedicado à análise das obras desse último escritor, *Quando a pátria viaja: uma leitura dos romances de Antônio Callado*, de 1983, rendeu-lhe o prêmio Casa de las Americas, categoria ensaio. Entre os anos 1970 e 1990, realiza três pós-doutorados em instituições estrangeiras: 1) de 1978 a 1979, na École de Hautes Études en Sciences Sociales, na França; 2) de 1985 a 1986, na Columbia University, nos Estados Unidos; e 3) em 1992, na Freie Universität Berlin, na Alemanha.

Chiappini Leite iniciou sua carreira de docência universitária na FFLCH-USP, primeiro como monitora, entre 1970 e 1973, depois como professora contratada, de 1973 a 1978, e, posteriormente, como professora adjunta, de 1973 a 1990. Nesse ano, obteve o título de Professora Titular de Teoria Literária e Literatura Brasileira e continuou trabalhando até 1997, quando se aposenta e passa a ocupar a cátedra de Literatura Brasileira na Freie Universität Berlin, desenvolvendo, desde então, projetos de intercâmbio entre essa Universidade estrangeira e a USP, bem como trabalhos sobre as culturas brasileiras e latino-americanas.

²⁶ Os dados informativos deste e do próximo parágrafo foram obtidos no Currículo Lattes de Chiappini Leite, exceto nas notas nas quais apontamos outras fontes.

²⁷ LEITE, 1990, p.2.

²⁸ LEITE, 2016, p. 150. Atualmente, o nome da instituição é Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

²⁹ Ibid., p. 151.

Se, por um lado, esse preâmbulo sobre a formação e a carreira universitária de Chiappini Leite informa-nos sobre seu percurso, demonstrando o trabalho de uma vida na área de Teoria Literária, por outro lado, exclui os contratempos, os conflitos e as inúmeras situações pelas quais passa um sujeito que se dedica à Universidade. Além disso, esse amplo panorama deixa de fora justamente a atuação dessa professora e pesquisadora no campo da Educação³⁰.

Neste capítulo, analisaremos historicamente o trabalho de ação e reflexão por ela desenvolvido sobre as relações entre a Literatura e a Educação, observando características pessoais de Ligia Chiappini Moraes Leite que encontram eco na formação e nas atividades desenvolvidas pelo EFES, bem como a levaram a atuar como assessora no Convênio USP/SME-SP durante a gestão de Luiza Erundina à frente da Prefeitura de São Paulo.

Ao realizar a leitura de textos autobiográficos e de entrevistas concedidas por Chiappini Leite, foi possível identificar três características que constantemente são reiteradas pela professora, as quais nomeamos 1) paixão por ensinar; 2) engajamento e militância; e 3) trabalho coletivo. Embora tenhamos a compreensão de que esses aspectos são indissociáveis e um está imbricado no outro, para ordenar nossa análise, essas características serão tomadas individualmente. Constituído no discurso pouco a pouco, de 1977 a 2017, esse tripé comparece, ora em maior, ora em menor grau, nos textos e falas da professora.

O primeiro aspecto, a paixão por ensinar, torna-se evidente no primeiro texto dedicado ao ensino de Literatura, no qual Chiappini Leite (1983) conta sobre projeto desenvolvido na *École de Hautes Études en Sciences Sociales*, na França, com o objetivo de comparar as realidades francesa e brasileira.

Estávamos em 1977, quando o País sufocava o pensamento crítico e a prática transformadora, dentro e fora da Academia. A experiência sobre a qual refletíamos [no projeto], como ponto de partida, era de professora e pesquisadora, entre 1971 e 1977, numa Universidade calada, invadida, medrosa e apática; uma *experiência docente*, de frustrações quotidianas, como conferencista impessoal, para duzentos e cinquenta ouvidos sentados numa sala imensa; e uma *experiência de pesquisa*, norteadas mais pela pressa em cumprir os prazos e as exigências do novo sistema de pós-graduação, implantado em todo o País, do que pela inquietação criadora que faz buscar

³⁰ Convém, contudo, destacar que no próprio Currículo Lattes de Chiappini Leite o trabalho desenvolvido na área da Educação tem menor espaço, sendo citado apenas na Produção Bibliográfica (Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate, de 1983, cuja referência completa encontra-se ao fim deste relatório) e nas Outras informações relevantes, ao fim do Currículo (Projeto *A circulação dos textos na escola*). Desse modo, enquanto fonte, o Currículo Lattes registra informações importantes, mas, por ser curto, a descoberta da trajetória e das produções na área da Educação foram feitas por outros caminhos.

nos livros e arquivos respostas a questões fundamentais (LEITE, 1983a, p. 17).

Esse projeto, *Teoria da Literatura e Didática da Literatura: França e Brasil*, fora apresentado tanto à Fapesp quanto à Comissão de Tempo Integral da USP e, conforme, afirma a professora, gerou uma desconfiança e uma tensão na Academia “porque ousava fundamentar-se nas paixões da infância” (Ibid., p. 17).

Para enfrentar os riscos da prática antiacadêmica, no interior da Academia, é preciso buscar forças nas nossas origens. Lembrar um compromisso com as classes populares – a origem de classe; lembrar um compromisso com os brinquedos da criança que fomos, delineadores talvez da profissão que escolhemos. Reacender as utopias da nossa idade de ouro, recolocando as questões fundamentais que interessam à humanidade e não apenas, sob o pretexto de uma eficiência profissional, desviá-las nas respostas que só interessam às classes privilegiadas e à Academia enquanto instituição que as representa (Ibid., p. 16-17).

Essa primeira paixão³¹ teria sido formada, segundo a narrativa de Chiappini Leite, em três momentos distintos: na infância, na adolescência e na idade adulta. Ela explicita essa paixão e encanto em seu projeto: quando criança, Chiappini Leite teve uma experiência informal de alfabetização de um adulto e descobriu aí o “prazer de quem cria ao ensinar” (LEITE, 1983a, p. 27).

Lembro-me dele redescobrimo a palavra pela escrita, ansioso pela minha apreciação nos ditados, querendo mostrar o caderno a cada linha cumprida, desejo que eu, autoritariamente, repelia, explicando que a correção só seria feita no final da tarefa. [...] sentimento que hoje explico assim: se descobrir a leitura e a escrita era para Domingos adentrar por novos meandros do pensamento e da linguagem e, portanto conhecer e inventar novos ângulos do real e do seu próprio eu, segui-lo nessa trajetória era para mim a descoberta da arte de ensinar. Particularmente, eu intuía algo que hoje posso entender melhor: que ensinar e aprender língua eram atividades lúdicas, algo assim como fazer poemas (LEITE, 1983a, p. 27).

Mais à frente, durante a adolescência e juventude, Ligia Chiappini Moraes Leite teve outras experiências de ensino: primeiro, deu aulas particulares de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Língua Latina; depois, ensinou a Língua Francesa em escolas estaduais e

³¹ LEITE, 1983a, p. 28.

particulares, aperfeiçoando-se em estágios na Aliança Francesa (LEITE, 1983a, p. 27). Já em São Paulo, enquanto aluna da Pós-Graduação na USP, ela deu aula no cursinho Equipe Vestibulares:

Época de muito trabalho; época de muito amadorismo; época de muita criatividade no campo que hoje me interessa rever – do ensino da Literatura. Como se tratava de preparar, em um ano ou seis meses (no caso do semi-intensivo), alunos que pouco conheciam de Literatura e que mal sabiam escrever, tornando-os capazes, em tão pouco tempo, de produzir discursos corretos e originais sobre um texto literário, isso se constituía numa espécie de desafio para nós, professores. [...] Discutíamos (ela e os professores de redação e de língua), líamos juntos a bibliografia comum, as provas dos alunos; trocávamos experiências várias (LEITE, 1983a, p. 28-29).

Contudo, essa vivência no ensino termina quando Chiappini Leite afasta-se do cursinho para preparar sua dissertação de mestrado. Essas são as três experiências positivas pelas quais a professora demonstra sua paixão pelo ensino e que, vistas por ela mesma em um texto autobiográfico, demonstram algumas qualidades que o ensino de Literatura deveria ter, como, por exemplo, a ludicidade e a constante troca de experiências entre os professores.

Ao contar sobre as suas primeiras experiências de ensino na graduação, seu discurso adquire outro tom:

Agora eu voltava a ela (à docência), mas sentia que não ia bem: turmas muito grandes; desinteresse dos alunos pelos textos; baixo nível de linguagem; escassez de repertório. Caíra a redação do vestibular; os alunos não sabiam escrever; tinham sido treinados para fazer cruzinhas. E os nossos cursos na Universidade continuavam sendo dados como tinham sido pensados, em função de um outro público e de outras circunstâncias (LEITE, 1983a, p.28).

Assim, nesse primeiro projeto, a relação entre Literatura e Educação se dá na reflexão sobre o ensino de Literatura na Universidade como formação inicial dos professores. “Preocupava-me o papel dos universitários, na manutenção de um círculo vicioso: a formação precária dos professores que se reflete na não menos precária formação dos seus alunos, futuros estudantes da Universidade” (LEITE, 1983a, p.18). Embora houvesse uma crítica em relação aos saberes e aos conhecimentos dos alunos de Letras, o discurso de Chiappini Leite vai ampliando essa crítica para o descompasso da própria Universidade quanto aos seus alunos e, como se lê a seguir, quanto ao tripé fundamental das Universidades: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Hoje eu sei que isso acontecia, em grande parte, porque na Universidade a arte de ensinar é subalterna de outra atividade considerada mais nobre: a *investigação*. [...] Na época eu apenas sentia, sem conseguir explicar, o dilaceramento entre o que eu fora antes de trabalhar na Universidade e o que eu era agora; dito em outras palavras, o dilaceramento entre ser *professora* e ser pesquisadora (LEITE, 1983a, p.29, grifos da autora).

Incluindo-se explicitamente nessa situação, agora que havia se tornado professora universitária, Chiappini Leite vai reconhecer que, nesse projeto de pesquisa, a principal dificuldade de trabalho seria por ela ser sujeito e objeto da pesquisa. Além disso, essa reflexão lança luz não apenas sobre o papel da instituição e do curso de Letras na formação dos futuros professores de língua e de literatura, que se configurou como uma das bases desse projeto de pesquisa, mas, na análise do trabalho de pesquisa e de extensão levado a cabo pela professora, será observado que esse conflito interno na Universidade, entre ser professor e ser pesquisador, atingirá outras proporções à medida que o EFES será instituído enquanto instrumento para realizar a ponte entre ensino, pesquisa e extensão, tal qual entre a Universidade e a Educação Básica.

Esse projeto marcou não apenas o início das preocupações e das atividades de Chiappini Leite na área da Educação, mas também permitiu que ela tomasse conhecimento e se aprofundasse em algumas teorias pedagógicas:

Lá fora foi possível voltar a ler Paulo Freire, então exilado em Genebra, publicado e estudado no mundo inteiro, menos no Brasil. Foi possível reencontrar os princípios educativos de Gramsci, ler criticamente as pedagogias não-diretivas, descobrir Freinet e refletir, debatendo livremente com outros colegas interessados, a pertinência ou não dessas e outras teorias à realidade brasileira e latino-americana (LEITE, 1983a, p.19).

Conforme se observa, foi nesse momento que ela entrou em contato com a obra de Paulo Freire e, ainda na França, conheceu-o pessoalmente, realizando uma entrevista, em 1979, em conjunto com Antonio Faúndez (CHIAPPINI, FAÚNDEZ, 2005, p.302-326). Nos dez anos seguintes, a obra freireana seria uma importante base pedagógica para Chiappini Leite, o que ajuda a compreender sua disposição de trabalho na gestão de Paulo Freire na SME-SP.

Ao retornar ao Brasil, a professora iniciou sua “vida dupla”: por um lado era a pesquisadora de Teoria Literária, com seu trabalho de orientação na Pós-Graduação, e por outro, a militante em associações de professores, dedicando-se também à educação e à formação

de professores. Um dos encontros dessas duas vidas, por assim dizer, ocorreu nos eventos 28ª e 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC):

Aí foi feita uma SBPC na PUC, e na PUC nós fizemos a tal mesa [combinada durante a Reunião anterior, em 1976] – eu tenho até hoje o que o Lafetá escreveu para essa mesa: era uma discussão de como a teoria literária, pelo estruturalismo, com a voga do estruturalismo, servia muito à ditadura porque não discutia nem os *porquês*, nem os *para quês*, e ficava só nos *como*: via a obra como uma máquina que tinha um funcionalismo. Fazia uma discussão bastante mecânica da obra. Lá pelo meio da discussão, alguém se levanta do público (tinha muito professor de secundário na audiência) e diz: “Vocês ficam aí falando, falando, mas que solução prática vocês têm?”. Então a Walnice [Nogueira Galvão], que é boa de dar idéias (mas ela dá idéias e depois deixa os outros trabalharem [risos]), deu a idéia de criar uma associação que envolvesse professores secundários e universitários. Aí nasceu a APLL, que saiu um pouco da teoria literária – o pessoal se envolveu [...] (TAVARES; EVARISTO; SOUZA, 1998, p.17, grifos das autoras).

A Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL), filiada à SBPC, tinha dois aspectos fundamentais: 1) a “reflexão aprofundada e permanente sobre o ensino da língua” (MARCO; LEITE; SPERBER, 1980, p. 13); e 2) a “integração dos professores dos três graus de ensino” (Ibid., p. 13). Nas palavras de Chiappini Leite, a APLL era:

Um espaço de militância por melhores condições de trabalho, mas também um espaço de pesquisa, para buscar conhecer mais a realidade na qual gostaríamos de poder interferir e que pretendíamos transformar: a realidade da escola pública destruída pela ditadura, em que a língua e o estudo da língua eram, e continuam sendo, um dos principais instrumentos de discriminação (CHIAPPINI, 2005, p.18-19).

Nesse período, portanto, as características militante e em busca da coletividade, de Chiappini Leite, começam a adquirir uma forma concreta, pois, em 1979, dentro da APLL, foi constituído o Grupo de Formação Permanente do Professor (GFPP), sob a coordenação de Ligia Chiappini Moraes Leite, que viria a durar aproximadamente quatro anos:

[...] reunindo professores dos três graus de ensino para pesquisar, a partir da observação da prática docente de cada um e do recurso a uma bibliografia selecionada, soluções para a melhoria da formação continuada dos professores e do ensino de português (CHIAPPINI, 2005, p.20).

Ela informa que o grupo iniciou seus trabalhos com vinte pessoas e terminou com sete, sendo as participantes mais ativas: Valéria de Marco (professora da USP), Beatriz Marão Citelli (professora do então denominado Primeiro Grau em uma escola particular), Rosa Chimoni, Rita de Cassia, Vera Bloch (professoras de Primeiro e de Segundo Grau em escolas estaduais paulistas) e Regina Maria Hubner (professora de Primeiro e de Segundo Grau em escolas municipais de São Paulo)³². Desse modo, o GFPP procurou estabelecer uma relação entre a Universidade e a Educação Básica não apenas por meio de uma reunião de professores universitários e da Educação Básica, mas, além disso, baseando-se em uma troca mútua de experiências, vivências e conhecimentos (LEITE, 1986, p.315), investiu em outros modos de formação contínua de professores, diferente dos cursos tradicionalmente oferecidos por instituições universitárias (CHIAPPINI, 2005, p.20).

Paralelamente ao GFPP, outra instância de sociabilidade entre os professores foi criada: a revista *Linha D'Água*. A professora afirma que tanto a APLL quanto a revista foram frutos de “uma juventude cansada da ditadura” e “beneficiaram-se dessa combinação da utopia juvenil com a ação responsável e perseverante” (LEITE, 2010, p. 1). À continuação, ela conta:

A história da revista está intimamente imbricada com a história da APLL, como não poderia deixar de ser. Ambas fazem parte do mesmo projeto de criar espaços de diálogo entre a escola e a universidade para a produção de conhecimento e a ação transformadora (LEITE, 2010, p.5).

Durante esse período, esses seriam para Chiappini Leite os espaços privilegiados de trocas e de reflexões. Nesse sentido, Sirinelli afirma:

Em suma, uma revista é antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão (SIRINELLI, 2003, p.249).

Além de se constituírem enquanto espaços de sociabilidade, como atesta, por exemplo, o fato de Regina Maria Hubner e Beatriz Marão Citelli terem se tornado orientandas de Chiappini Leite, a APLL e a revista *Linha D'Água* se constituíram como espaços de resistência e por onde esses intelectuais externavam algumas demandas, como é possível observar na Carta ao Leitor, do número 3 da revista:

³² CHIAPPINI, 2005, p. 20, nota de rodapé 4.

Já desde os números anteriores da revista, a APLL tem insistido na necessidade de se integrarem aos problemas específicos dos professores de Língua e Literatura aquelas questões mais gerais que envolvem temas de política educacional e que, em última análise, acabam influenciando direta ou indiretamente no dia-a-dia do trabalho do professor.

Por isso será possível ler nesta *Linha D'Água* artigos sobre a Lei 5692, reflexões sobre os rumos da universidade, experiências com o ensino de português feitas por professores leigos, análises sobre os problemas da alfabetização (LEITE, 1983b, p. 3).

Assim, esses espaços de sociabilidade configuraram-se também em espaços de engajamento e militância, características de Ligia Chiappini Moraes Leite, bem como sua busca por um grupo de trabalho coletivo, que igualmente comparecem em outros dados biográficos. Tão logo ingressou no curso de Letras da USP, em 1966, tornou-se representante de classe no Grêmio da FFCL e no Centro Acadêmico dos Estudantes de Letras (CAEL) e, no ano seguinte, assumiu a vice-presidência do centrinho³³: “Entrei e entrei para valer, mergulhando no mundo polissêmico da Maria Antônia. [...] As lutas não cessavam, algumas específicas e de caráter mais imediatamente pedagógico, outras mais gerais e mais diretamente políticas” (CHIAPPINI, 2017, p.152). Além disso, ela destaca a existência de grupos de estudos, ora encabeçados pelo Cael ou pelo Grêmio, ora formados de maneira espontânea: “Pode-se dizer que, de modo mais ou menos consciente, havia nessa atitude uma confiança na possibilidade de formação política pelo trabalho dialógico, num convívio democrático” (p. 154).

Embora tenha se tratado de um grupo pequeno, com uma duração restrita, ele se tornaria importante no percurso de Ligia por ser “um projeto-piloto” do EFES. Vinculado ao Programa de Integração da Universidade com o Ensino de Primeiro Grau, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC/SESu), programa esse que propunha às Universidades um trabalho *com* os professores da escola pública, e não *para* eles, considerando que todos os envolvidos tivessem muito a aprender uns com os outros (LEITE, 1986, p. 316), o EFES passou a existir em 1984, reunindo inicialmente orientandos de Chiappini Leite. Essa premissa dialogou precisamente com os interesses e os objetivos de Ligia ao constituir o EFES, assim como com a experiência anterior no GFPP da APLL. Nesse período, o grupo desenvolveu um trabalho de formação continuada de professores da Educação Básica.

³³ Conforme consta no livro *Um mundo coberto de jovens* (ABDALA JUNIOR, 2016), “centrinho” era o modo informal de nomear os centros acadêmicos da FFCL. Segundo Ribeiro Neto (2016, p. 139), todos os cursos da FFCL-USP organizavam seu próprio centro acadêmico e respectivas atividades estudantis, tendo como entidade organizativa maior e central o Grêmio.

Esse tipo de trabalho, que não pensamos como um curso, mas como “atelier” de educação continuada, pode nos ajudar a demonstrar ao nosso Governo que é mais econômico gastar dinheiro formando professores e pagando-os bem do que comprando equipamentos demasiado caros, que não resolverão nossos problemas educacionais (LEITE, 1986, p. 318).

Os princípios do EFES nesse momento eram a formação contínua em serviço – como bem explicita o nome do projeto –, a integração entre os diferentes graus de ensino e as instituições, a interformação, a relação dialética entre ensino e pesquisa, a relação dialética entre teoria e prática, a abertura à interdisciplinaridade e a clareza do processo – avaliação e autoavaliação do projeto, das atividades e da bibliografia (LEITE, 1987, p. 15-17).

O EFES surge, portanto, no período de auge do discurso da incompetência dos professores, como afirma Denise Trento Rebello de Souza (2014). No início dos anos 1980, difunde-se uma visão homogênea sobre os professores, tomando-os enquanto profissionais tecnicamente incompetentes, o que justificaria a baixa qualidade do ensino e, na esteira dessa argumentação, a formação continuada do professor teria um caráter compensatório (SOUZA, 2014, p. 81). Essa autora analisou os programas educacionais e as propostas de formação continuada de professores dos governos do Estado de São Paulo, entre 1982 e 1994, período de atividade do EFES e lugar onde o grupo atuou. Desse modo, torna-se possível verificar que ideias e propostas de formação continuada Chiappini Leite, por meio do EFES, procuraram combater e encontrar outras soluções, relacionando à formação de professores a pesquisa e a extensão universitárias.

O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas. E estas acenavam com a ideia de se investir em programas de formação continuada de professores como um “remédio para todos os males escolares”, ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalho nas escolas (SOUZA, 2014, p. 82).

Nesse sentido, a eleição de Luiza Erundina à Prefeitura de São Paulo, que teve Paulo Freire como seu Secretário de Educação e propôs uma transformação político-pedagógica no município, aliada à relação de Chiappini Leite com a obra freireana indicaram a possibilidade de ampliar e propagar a experiência do EFES.

Assim, entre 1989 e 1992, o EFES integrou o Grupo de Assessores da USP no *Programa de Reorientação Curricular* da SME-SP. Além de Chiappini Leite, assessora de Português, o grupo era formado³⁴ por Adilson Odair Citelli (Assessor de Português, professor da Escola de Comunicações e Artes – ECA – da USP), Antonio Carlos Ribeiro Fester (Assessor de Educação e Direitos Humanos, Mestre em Letras pela USP, participante da Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo), Demétrio Delizoicov (Assessor de Ciências Naturais, professor da Universidade Federal de Santa Catarina), Isabel Azevedo Marques (Assessora de Educação Artística – Dança –, doutoranda em Educação na FE-USP), João Zanetic (Assessor de Ciências Naturais, professor do Instituto de Física – IF – da USP), Manoel Seabra (Assessor de Geografia, professor da FFLCH-USP), Maria do Carmo Domite Mendonça (Assessora de Matemática, doutoranda em Educação na FE-UNICAMP), Marta M. C. A. Pernambuco (Assessora de Ciências Naturais, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e Nídia Nacib Pontuschka (Assessora de Geografia, professora da FE-USP). Somavam-se a esses nomes, Marco Antonio Martinelli, Nadir Silva Moraes e Edson Gabriel Garcia, todos diretores de escola municipal, e Maria Heloisa Leite de Moraes Forjaz (professora e coordenadora de Educação Física na Diretoria de Orientação Técnica – DOT – da SME-SP). Por fim, duas pesquisadoras do Projeto de Ensino Interdisciplinar para o Primeiro Grau, da FEUSP, Beatriz Helena Marão Citelli (participante do EFES) e Eulina Pacheco Lufti.

Quanto à motivação para a criação do Grupo de Assessores, os participantes nos informam:

Logo após a eleição, em São Paulo, da prefeita Luiza Erundina, professores e pesquisadores universitários identificados com a visão de uma assessoria dialógica e direcionada à formação permanente do professor em serviço puderam implementar de maneira orgânica, visto ter a Secretaria Municipal de Ensino celebrado convênio com várias Universidades paulistas, aquele tipo de assessoria (CITELLI; CHIAPPINI; PONTUSCHKA, 1993, p. 221).

No final de 1991, Paulo Freire deixa a Secretaria e Mário Sergio Cortella assume o cargo, dando continuidade aos projetos e às políticas já vigentes (LEITE; MIRANDA; EVARISTO; 1994). Conforme dito, ainda em 1992, o EFES inicia o projeto intitulado *A circulação do texto na escola*, com o objetivo de registrar, avaliar e refletir sobre o trabalho pedagógico realizado com o texto, fosse na escrita, na leitura, fosse na relação com as outras

³⁴ Esses dados foram retirados da obra *Ousadia no Diálogo* (PONTUSCHKA, 1993) e referem-se aos autores dos textos, que também faziam parte da equipe de assessores.

mídias. Para isso, realizou uma pesquisa de campo em algumas escolas que aderiram ao projeto *Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade*, paralelo à *Reorientação Curricular* da SME-SP, observando também outras escolas que não participaram do citado programa. Em 1997, quando os livros referentes a esse projeto são publicados, o EFES encerra suas atividades.

Nesse mesmo ano, Chiappini Leite se aposenta na USP e parte para a Alemanha, para assumir o cargo de professora de Literatura Brasileira na Universidade Livre de Berlim.

Ouvir a voz dessa professora e acompanhar sua trajetória intelectual demonstra e evidencia seu engajamento com a educação brasileira. Para Marilena Chauí (2006, p. 40), nos anos 1980, para os intelectuais brasileiros, com o ressurgimento dos movimentos sociais e, por conseguinte, o reaparecimento de sujeitos que até então estavam calados e não tinham oportunidade, o grande desafio seria ouvir o discurso *do* social sem substituí-lo por um outro discurso. A nosso ver, a proposta de Chiappini Leite de se aproximar dos professores e construir com eles a própria formação, por meio da aproximação entre a Universidade e a Educação Básica, incorporou esse desafio e procurou superar as tensões e as visões historicamente constituídas sobre os professores e sobre a formação continuada.

Percebemos que em seu trabalho de extensão e pesquisa universitária Ligia Chiappini Moraes Leite interveio criticamente no ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas e na formação de professores, opondo-se e problematizando a ordem vigente da Universidade, que, segundo ela, daria maior relevância à pesquisa do que ao ensino. Ao mesmo tempo, a professora procurou sempre se distanciar da figura do *especialista competente*, fruto das transformações sociais ocorridas a partir da década de 1980, buscando, por meio de outras referências teóricas, didáticas e pressupostos de formação de professores, superar essa visão, conforme o que Chauí afirma:

O recuo da cidadania e a despolitização produzem a substituição do intelectual engajado pela figura do *especialista competente*, cujo suposto saber lhe confere o poder para, em todas as esferas da vida social, dizer aos demais o que devem pensar, sentir, fazer e esperar (CHAUÍ, 2006, p. 30).

Dessa forma, no caso de Chiappini Leite a ideia de missão estaria relacionada à constituição e institucionalização da relação entre as Universidades e as escolas públicas, algo que aparece em um documento do Acervo EFES assinado pelo Grupo de Assessores do Convênio USP/SME-SP (1991, p. 6):

[é preciso estabelecer a] articulação com Universidades e Institutos de Pesquisa para definição de uma assessoria que não se limite a consultoria eventual e a oferta indiscriminada de cursos, mas demande um trabalho de investigação e acompanhamento conjunto dos pesquisadores com os educadores da escola pública, no enfrentamento dos problemas que o cotidiano escolar propõe ao pensamento e à prática.

Assim, Chiappini Leite atuou conforme o contexto e as regras estabelecidas na Universidade, procurando, no entanto, enfrentar os limites, as demandas e as cobranças relacionadas às pesquisas e encontrando meios de estabelecer pontes entre a Universidade e a Educação Básica, inicialmente por meio de uma associação de professores e, em seguida, com a criação de um grupo de extensão e pesquisa financiado pelo Governo Federal. Desse modo, a constituição do EFES, grupo que trabalhou para harmonizar parte do tripé fundamental da Universidade, sinaliza para um esforço de conectar a pesquisa acadêmica à extensão. Com esse trabalho, o EFES dialogou com as redes públicas de ensino (Estado e Município de São Paulo) e seus professores através de cursos de formação: (1) de 1977 a 1983, com o Pós-Doutorado na França e o Grupo de Formação Permanente da APLL; (2) de 1984 a 1988, com o EFES e o Programa de Integração da Universidade com o Ensino de Primeiro Grau, do MEC/SESu; (3) de 1989 a 1992, com o EFES e o Convênio USP/SME-SP; e (4) de 1992 a 1997, com o EFES e o projeto *A circulação do texto na escola*.

Não basta, no entanto, descrever o percurso de Ligia, sua formação e atuação no campo educacional para compreender as referências com as quais a professora trabalha. O título do prefácio escrito por Marilena Chauí para o livro *Invasão da Catedral* (LEITE, 1983), primeira obra de Ligia totalmente voltada à educação e ao ensino, fruto de seu pós-doutorado na França, pode nos fornecer um pontapé inicial: *Ligia: uma lúcida esperança*. Para Chauí, o livro conta-nos:

Descobertas, impasses, entusiasmos, decepções, lutas e projetos da menina ledora, da professora de teoria literária, da mulher escritora que batalha na Universidade e nas associações docentes, dentro e fora da escola, essa [é] a aventura narrada aqui, nesse livro comovente por suas experiências, combativo em suas propostas e lúcido nas suas esperanças (CHAUÍ, 1983a, p. 9).

Por um lado, evidencia o aspecto claro, objetivo e crítico das reflexões e propostas registradas no livro; por outro, expõe que essas mesmas reflexões e propostas apontam para um

ideal que superaria o ceticismo, indicando possibilidades para um problema, no caso, o ensino de língua e literatura.

Convém também chamar a atenção para a proximidade entre essas duas figuras, Chiappini Leite e Chauí: ambas foram professoras da USP, no mesmo período, tendo a filósofa prefaciado o primeiro livro de Chiappini Leite e escrito a orelha do último. Além disso, enquanto Marilena Chauí foi Secretária Municipal de Cultura na gestão de Luiza Erundina, Chiappini Leite atuou como assessora da SME-SP. Para Sirinelli:

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar (SIRINELLI, 2003, p. 248).

Seguindo a linha de raciocínio de Daniel Pécaut (1990, p. 192), pode-se pensar que tal sensibilidade ideológica, que aproximaria as duas professoras, seria a democracia, que, para o autor citado, transfigurou-se em palavra-chave do discurso dos intelectuais brasileiros, após 1975, tendo sido Marilena Chauí³⁵ autora de um dos “Livros em forma de ‘manifestos’ democráticos [que] orientam o processo de ‘abertura’” (PÉCAUT, 1990, p. 193).

Nesse sentido da sociabilidade, também é necessário destacar a presença de Antonio Candido nas relações de Chiappini Leite. Ele foi professor dela durante a graduação e depois orientador, tanto no mestrado quanto no doutorado. Essa vivência os aproximou significativamente, como ela nos conta em um texto homenageando-o postumamente (LEITE, 2017). Desse modo, a aproximação dela da gestão de Luiza Erundina, do PT, também teria um eco nessa relação com Candido, tendo em vista que ele foi um dos fundadores do Partido. Ou seja, para além da relação de Chiappini Leite com a obra e as ideias de Paulo Freire, esses aspectos da sociabilidade com Antonio Candido apontam para uma transmissão cultural que foi além da formação em Literatura.

No meio intelectual, os processos de transmissão cultural são essenciais: um intelectual se define sempre por referência a uma herança, como legatário ou como filho pródigo: quer haja um fenômeno de intermediação ou, ao contrário, ocorra uma ruptura e uma tentação de fazer tábua rasa, o patrimônio dos mais velhos é portanto elemento de referência explícita ou implícita. Além disso, e exatamente por esta razão, o esclarecimento dos efeitos da idade e dos

³⁵ Trata-se da obra *Cultura e democracia*, de 1981.

fenômenos de geração no meio intelectual vai além do procedimento apenas descritivo ou taxinômico; reveste-se, em determinados casos, das virtudes explicativas, pois esses efeitos e fenômenos não são inertes: são às vezes engrenagens determinantes do funcionamento desse meio (SIRINELLI, 2003, p. 254-255).

Marcada pelo pensamento de Paulo Freire e por leituras teóricas marxistas, Chiappini Leite considerou a educação como ato político e a participação e o diálogo como essenciais para a formação, tanto de professores quanto dos alunos. Nesse sentido, embora não se possa afirmar que Chiappini Leite foi filiada ao PT, sua relação com figuras intelectuais importantes do partido, bem como alguns textos mais recentes publicados no site da Fundação Perseu Abramo, incluindo aí uma outra homenagem a Antonio Candido, demonstra que o trabalho dela e do EFES na gestão de Luiza Erundina também teve um viés político.

Dito isso, é fundamental salientar que todas as fases do trabalho desenvolvido por ela envolvem ações em conjunto com outras pessoas. Destacamos isso à medida que esse seria um dos traços principais da proposta de Chiappini Leite: a coletividade e um trabalho baseado no diálogo. É seguro dizer que a professora sempre procurou outros pares para estabelecer essas lutas em prol da democratização do ensino e do conhecimento, buscando tanto na Universidade quanto em associações docentes e em gestões progressistas professores engajados na transformação da Educação. Vista sob essa perspectiva, a história da vida de Ligia Chiappini Moraes Leite seria realmente uma história de lutas, menos de grandes reformas, mas de ações efetivas na prática – talvez essa tenha sido a saída diante de um cenário com horizontes limitados, fosse pelo regime político, pela condição econômica do país, fosse pela própria condição de professora da área de Teoria Literária interessada em educação.

Mesmo dentro da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, quando um professor quer se dedicar a esse tipo de pesquisa [voltada à educação e ao ensino] é olhado, muitas vezes, com maus olhos, como se estivesse inventando um trabalho a mais para todos. Trabalho esse que, por ser até certo ponto marginal e marginalizado, não libera o professor universitário de outros mais tradicionalmente aceitos como inerentes às atividades de regime de tempo integral. O pesquisador e professor universitário que quiser persistir nisso tem que ter “fôlego de gato”, tem que ser teimoso e estar disposto a enfrentar uma dupla jornada, pois é preciso, simultaneamente, avançar na pesquisa acadêmica, mais respeitada e necessária, inclusive, para ascender na carreira com reconhecimento de seus pares (CHIAPPINI, 2005, p. 38-39).

Por um lado, isso remontaria à própria estrutura do campo educacional e da pesquisa no Brasil a partir da reforma universitária de 1968, no caso da USP, com a fragmentação da FFCL, isolando a Faculdade de Educação (CUNHA, 2007). Essa distância geográfica teria reflexo em um distanciamento do bacharelado e da licenciatura e também, como se observa no relato de Ligia, nas questões ligadas à pesquisa e ao ensino.

No campo educacional como um todo, entre 1964 e 1985, ocorreu um longo período de obscuridade, marcado pela massificação e precarização da escola pública, o crescimento do ensino privado, a prevalência de uma linha tecnocrática e da teoria do capital humano. Assim, podemos verificar como suas ações estão relacionadas com a conjuntura do período, primeiro nos anos finais da Ditadura Militar, depois principalmente pela reestruturação da democracia, com a reorganização dos partidos políticos, o ressurgimento dos movimentos sociais, a primeira eleição direta para presidente e a crise inflacionária e, por conseguinte, os diversos planos econômicos propostos para superá-la, suas características mais marcantes (FICO, 2016).

Para evidenciar esse paralelo, observemos o que virá a ser a principal ação de Chiappini Leite em busca da transformação da escola pública brasileira, o EFES: seu princípio se dá em grupo pequeno e ligado a uma associação docente; na metade dos anos 1980, organiza-se e é financiado por meio de um programa do governo federal; nos anos 1990, participa da primeira gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), tendo à frente uma mulher nordestina, no município de São Paulo; por fim, ser enquadrado em um projeto de pesquisa financiado por agências como o CNPq e CAPES, sendo, inclusive, o momento de maior distância do EFES em relação à escola pública. A nosso ver, a intensidade dessas décadas e, em especial, o período de abertura contextualizam esse empenho de transformar e modificar a sociedade. A própria noção de conhecimento vai ganhando outra forma e o fato de o EFES se enquadrar em um projeto de pesquisa nos moldes do CNPq/CAPES acaba sendo resultado de uma nova dinâmica. Para não viver o que Chiappini Leite chama de “fôlego de gato”, foi preciso jogar o jogo conforme as regras. Pois, apesar de ter apontado para a “dupla jornada” de um professor de Letras que se interessa e se dedica à educação, ela lutou por condições mínimas para realizar essas pesquisas.

2.2. UM OLHAR SOBRE O MEMORIAL DE TITULARIDADE

Apresentado em setembro de 1990, em razão do concurso de titularidade, o memorial escrito por Chiappini Leite pode ser lido como uma fonte histórica rica e detalhada, por meio

da qual podemos obter uma perspectiva sobre a Universidade daquele momento. Tomando como base as indicações e reflexões de Rego (2018, p.13), entendemos que os memoriais acadêmicos, além de serem um gênero tradicional na Universidade, se caracterizam como um texto autobiográfico, onde os professores repassam e refletem sobre suas trajetórias intelectuais e suas carreiras profissionais. Para essa autora:

[...] são testemunhos que conseguem contextualizar e dar algum sentido ao conhecimento que foi produzido ao longo de muitas solitárias horas de trabalho e estudo e, ao mesmo tempo, ao conhecimento que ajudaram outros pesquisadores a construir a partir da consolidação de uma linha ou vertente de pesquisa (REGO, 2018, p.14).

Nesta dissertação, portanto, o memorial de Chiappini Leite se junta a outros textos, analisados neste capítulo, não apenas para nos auxiliar a contextualizar a trajetória dessa professora, mas também para reforçar sua ação em torno do EFES e perceber quais foram esses sentidos dados para esse processo de construção do conhecimento, nesse caminho na educação universitária.

Além de Rego (2014; 2018), convém utilizar as contribuições de Bourdieu (2005) que especialmente sublinham a existência desse movimento de conferir sentido e transformar a história de uma vida em algo linear. Esse autor retoma o senso comum para frisar que o fim, em um texto autobiográfico, por exemplo, se desdobra em dois significados, tanto um fim-término quanto um fim-finalidade (BOURDIEU, 2005, p.183). Desde a estrutura, o memorial de Chiappini Leite indica linearidade, ou a vida como uma estrada, caminho ou trajeto percorrido, com começo, diversas etapas e um fim, pois segue a ordem cronológica. Talvez por isso, desde o início do memorial, quando nos conta de sua formação inicial, introduzindo o leitor à sua infância de estudos em escolas de bairros pobres, vai sendo evidenciada a importância da educação: Chiappini Leite informa sua trajetória de boa aluna, de primeira aluna da classe:

Família de cinco filhos; eu, a última. Pai poeta e autodidata, incentivando-nos no estudo, como única via de ascensão social possível. Talvez por isso, uma certa tradição de primeira aluna da classe; sempre com muito orgulho: sem sapatos, uniforme improvisado, em terceira via (porque passava primeiro por minhas duas irmãs), sem os livros, mas com uma confiança incutida em mim, desde cedo, no valor da inteligência, na riqueza intelectual e humana, compensando qualquer situação material precária. Idealismo? Talvez, mas mitos como esses me permitiram resistir ao processo de evasão/expulsão escolar que atingiu muitos dos meus pares (LEITE, 1990, p.4).

Desde esse trecho, o texto vai construindo esse sentido do “valor da inteligência” e da “riqueza intelectual”, que, a nosso ver, vai atravessar toda a obra, tornando-se assim fundamental para a compreensão do que temos apresentado neste capítulo. Nas páginas seguintes, Chiappini Leite também começa a apontar que o fato de ser uma aluna dedicada não permitiu, como consequência, que ela conhecesse a realidade.

O primeiro choque na minha tradição de primeira aluna: um concurso, em 1961, da média mais alta da cidade de Porto Alegre. Tendo obtido o primeiro lugar, com média 9,6, fizeram-me passar por vários rituais, um deles sendo uma entrevista com um repórter do *Correio do Povo*. O choque e a decepção aconteceram quando algumas perguntas do jornalista que deixei sem resposta revelaram a grande ignorância da primeira aluna da cidade: perguntou-me coisas sobre literatura; quis saber se eu havia lido alguns romances mais conhecidos da literatura brasileira e outros, estrangeiros, traduzidos para o português. Fez questões gerais sobre o mundo que me rodeava e eu ia descobrindo, espantada e humilhada, que ser a primeira aluna não garantia o conhecimento da realidade (LEITE, 1990, p.5).

Assim, outro sentido vai sendo erigido no texto: a escola está separada da realidade e não informa nem ensina os alunos sobre os conhecimentos do mundo. De modo algum, ao apontarmos isso, sugerimos que a escola, em meados do século XX, não tivesse esse aspecto; porém, se chamamos a atenção para esses pontos aqui, é porque esse tópico indica uma relação que está sendo construída, como uma forma de explicar, de justificar, o conjunto (ou seja, a trajetória) (BOURDIEU, 2005).

O interessante é observar esses dois sentidos, o valor da educação e a distância entre a escola e o mundo, permaneceram em constante tensão, pois ao mesmo tempo em que continuou sendo a “primeira da classe”, durante o período que estudou no Clássico, do Segundo Grau, Chiappini Leite relata: “No trabalho, como empregada no crediário de uma loja, novamente fui descobrindo a distância entre a escola e a vida” (LEITE, 1990, p. 6). O choque entre essas ideias pode ser lida explicitamente quando a autora nos informa que, além de não preparar para a realidade, a escola também não era suficiente para passar no Vestibular: “Programa nas mãos, encontro a solução com uma grande descoberta que também a escola retardara: a biblioteca pública” (LEITE, 1990, p. 6).

A leitura feita por Chiappini Leite é que a escola de Educação Básica estava apartada tanto das necessidades do mundo real quanto das próprias demandas para entrar na Universidade. Além disso, ela também não dialogava com outros instrumentos públicos voltados ao saber, como, por exemplo, a biblioteca.

A nosso ver, essa perspectiva atravessou os escritos e interesses de Chiappini Leite nos anos 1980, pelo que foi possível identificar nas fontes e em nossas análises no tópico anterior deste capítulo. Destacamos também que, por ter sido apresentado em 1990, quando Paulo Freire ainda era secretário de Educação, essa visão de uma escola apartada da realidade encontra ecos e justifica, por assim dizer, as atividades dela e da Equipe EFES no período.

De quando entrou na Universidade até o início da docência no ensino superior, conforme já explorado, Chiappini Leite informa outros interesses e outras ações que deixam a educação em segundo plano na sua trajetória. A partir de 1976, ela volta a refletir sobre a prática docente, participa da criação da APLL e realiza o pós-doutorado na França – todos episódios que vão marcar esse “retorno” à educação ou ao menos colocando-a como uma linha de frente equiparável aos estudos literários.

Entre os anos 1970 e 1980, as ideias do valor da educação e da separação entre escola e realidade aparecem no trabalho que ela vai iniciar, na pós-graduação, com a linha de pesquisa “Literatura e Educação” e com a constituição do EFES. A partir de leituras teóricas, de pesquisas suas e de seus orientandos e das atividades de extensão universitária, esses sentidos escritos desde o início do memorial começam a ganhar um fim, uma finalidade: parece haver uma forma de aproximar escola e realidade, valorizando tanto os conhecimentos escolares e científicos quanto aqueles aprendidos e vividos no mundo.

Contudo, esses novos caminhos esbarram na própria situação do ensino superior:

Mas as condições ainda são precárias, a Universidade não consegue encontrar mecanismos concretos de valorização da extensão, sobretudo dos professores que a ela se dedicam, razão pela qual, em geral, quem trabalha em extensão não pesquisa, e quem pesquisa não trabalha em extensão. É claro que há exceções (e eu me considero uma), mas a regra é essa, levando as exceções a desanimarem depois de algum tempo de sacrifício quase inútil, mal remunerado e não reconhecido (LEITE, 1990, p.43).

Nesse ponto da obra emerge, então, um aspecto de denúncia para os pares (tendo em vista quem eram os leitores aos quais o memorial era endereçado, a saber, outros professores universitários). Além disso, há essa ideia de exceção, no sentido de uma professora que procurou realizar e articular um trabalho nos três pilares da Universidade:

Eu não queria apenas cumprir um certo número de obrigações (e de horas) em cada nível, mas queria e continuo querendo articulá-los, relacioná-los dinamicamente e dialeticamente, para conseguir um desempenho inovador e realmente eficiente nos três (LEITE, 1990, p.28-29).

Ou seja, mais do que considerar o ensino, a pesquisa e a extensão, o objetivo seria alcançar um bom desempenho neste trabalho. A nosso ver, essa ideia se liga ao fato de Chiappini Leite ter sido a “primeira aluna da classe”, demonstrando esse comprometimento, dedicação e esforço nas atividades que ela escolheu realizar. Essas três ideias, presentes ao longo do memorial, atuam nessa produção de si mesma, conferindo uma coerência a essa história de vida, como se ela tivesse sido orientada e ordenada como um projeto (BOURDIEU, 2005). Rego (2014; 2018), também citando Bourdieu (2005), comenta que em sua análise de um conjunto de memoriais foi possível perceber uma espécie de idealização do passado, o que reforça essa premissa de que esse tipo de texto constitui um espaço privilegiado para um sujeito atribuir sentido à sua própria trajetória. Evidentemente não são todos os professores analisados por Rego (2014; 2018) que incorrem nisso, nem estamos, em nossa análise, indicando que Chiappini Leite tenha feito uma *idealização*; porém, pensar o memorial enquanto um texto fechado, no momento em que foi escrito, ajuda-nos a refletir sobre quais argumentos e interpretações são mobilizados para criar um sentido para um fim. Entre alguns pontos anotados por Rego (2018), que encontram um paralelo no memorial que aqui analisamos, está o sentido de uma “vocação (quase sempre já manifesta na infância ou nos primeiros tempos de escola) para a docência e as lides do mundo acadêmico” (REGO, 2018, p.30). No caso de Chiappini Leite, a imagem da “primeira aluna da classe” parece ter um certo eco e relação com o trabalho no mundo acadêmico, mas, a nosso ver, o que parece mais interessante é verificar esse recurso, em outros memoriais, de um sentido que vai sendo construído desde a infância.

Compreendemos que os três sentidos que observamos no memorial de titularidade de Chiappini Leite, 1) o valor da intelectualidade; 2) a crítica a uma escola afastada da realidade; e 3) a boa aluna que se torna uma boa professora universitária, estabelecem uma base sólida para compreender nosso objeto de pesquisa, o EFES, conforme ele parece sintetizar e resolver as tensões entre esses três elementos: há uma preocupação para que o ensino fosse ligado à realidade dos alunos (na escola), mas também com a dos professores (nas formações), considerando e incentivando, em ambos os casos, um pensamento crítico e a intelectualidade. Ao mesmo tempo, no espaço universitário, Chiappini Leite defendeu essa ponte entre o ensino superior e a Educação Básica, assumindo o papel de uma profissional que se desdobra e se dedica na docência, na pesquisa e nas atividades de extensão.

Antes, porém, de finalizar este capítulo, parece importante refletir sobre um tópico exposto por Rego (2018) sobre esse tipo de fonte histórica:

[...] ele [o memorial] não contém uma verdade em si, pois esta depende da situação, das motivações e das referências culturais de quem o escreve e de quem o lê. A vida não está lá, portanto, no texto, mas nas orientações de quem o elabora e de quem o interpreta (REGO, 2018, p.25).

No nosso caso, consideramos que, no que diz respeito às informações, o memorial de Chiappini Leite confirmou o que foi apreendido em outros textos, trazendo alguns detalhes diferentes ou especificando melhor alguns pontos, tendo talvez, como grande diferencial, o modo de escrita e o leitor esperado para esse tipo de obra – sendo, portanto, uma ótima fonte para compor uma pesquisa de trajetória de um professor, à medida que podemos acessar e refletir sobre a percepção e elaboração do sujeito sobre si próprio.

Desse modo, escrever a história dessa professora, tendo como objetivo fundamentar as nossas análises sobre o projeto, reconhecendo esses sujeitos participantes, nos permitiu ver claramente a construção de um projeto que evitou a personificação e buscou criar um trabalho feito no coletivo – e, na mesma medida, quais foram os entraves, os desafios, as conquistas a ele relacionado. No entanto, no limite da ação, o próprio EFES pareceu sucumbir à tendência geral de o trabalho do intelectual ligado à Universidade ser mais individualizado, pois, assim que ocorreu a aposentadoria de Chiappini Leite, ele foi perdendo forças e, sem ter algum “herdeiro”, alguém que pudesse assumir o papel de responsável, dentro da Universidade, e levar adiante o Projeto EFES.

CAPÍTULO 3 – CULTURAS ESCOLARES, UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: A REORIENTAÇÃO CURRICULAR E SEUS TEXTOS NORMATIVOS

Os anos 1980 e o início dos anos 1990 no Brasil foram marcados por uma grave crise econômica, combinando momentos de recessão – o Produto Interno Bruto teve uma redução de 3,42% em 1983 – com uma inflação cada vez maior – em 1984, o índice chegou a 193,2% ao ano e, em 1989, teve uma média mensal de 84,2% (SINGER, 2014). Tal situação, associada à sucessão de planos econômicos (Cruzado em 1986, Bresser em 1987, Verão em 1989 e Collor em 1990) destinados a combater – sem sucesso – a crise, levou os anos 1980 a serem lembrados como a “década perdida” para o Brasil. Essa visão negativa, no entanto, costuma apagar outra característica do período: esses anos foram marcados tanto pela crise inflacionária quanto pela reorganização da democracia, desde o período de abertura, ainda durante a Ditadura Militar; passando pela intensificação dos movimentos sociais, pela reestruturação e criação de novos partidos políticos, pela Campanha das Diretas Já, pela Constituição de 1988, até as primeiras eleições diretas em duas décadas (FICO, 2016).

No campo da Educação, se lançarmos um olhar panorâmico, poderemos observar as propostas de reforma educacional ora planejadas, ora implementadas, como nos indica Antonio Flavio Barbosa Moreira (2000). De acordo com esse autor, essas décadas foram atravessadas por algumas propostas curriculares, em diferentes Estados e Municípios, que buscaram implementar a democratização da escola, a melhoria da qualidade de ensino e a participação da comunidade escolar, sendo, portanto, a *Reorientação Curricular* uma dessas iniciativas. Ou seja, fica claro como as ideias de reforma dos currículos estão dentro do contexto mais amplo da época, em que conceitos como democratização e participação da sociedade são centrais.

Nesse contexto de expectativas e de instabilidade, aconteceram as eleições municipais de 1988. Se, no pleito anterior – eleições para governadores estaduais, em 1986 -, o PMDB tivera uma vitória avassaladora (conquistou 22 dos 23 cargos em disputa), a eleição de 1988 viu o partido que controlava o governo federal encolher nas capitais. O grande exemplo foi a maior cidade do país, São Paulo, que escolheu Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT). Foi a principal vitória da agremiação, que fez 36 prefeitos nas eleições daquele ano. Antes, as maiores cidades comandadas pelo partido haviam sido Diadema, em São Paulo, que elegeu

Gilson Menezes em 1982; e Fortaleza, no Ceará, que escolheu Maria Luiza Fontenelle em 1985. Em ambos os casos, foram administrações tumultuadas, marcadas por conflitos entre prefeito e partido: tanto Menezes quanto Fontenelle deixaram o PT após seus mandatos (COUTO, 1994).

O fato de um partido de esquerda assumir a chefia do Poder Executivo na maior cidade brasileira em 1989 já despertava, por si só, a atenção dos analistas e atores políticos de um modo geral. Colocava-se naquele momento a seguinte pergunta: como poderia governar um partido que nasceu na oposição ao regime militar, continuou na oposição durante a transição democrática, surgiu e se manteve adotando mais a postura de movimento social reivindicativo do que a de instituição político-representativa e era profundamente influenciado por uma ideologia de esquerda negadora do arcabouço institucional do “Estado burguês”? Com efeito, a experiência de ser governo representou um desafio para o PT, colocando-o diante de escolhas difíceis, muitas vezes apontando para direções contrárias àquelas sinalizadas nas orientações partidárias originais (COUTO, 1994, p. 145).

Ao definir quem ocuparia os cargos das secretarias, Erundina convidou para a SME-SP Paulo Freire, educador experiente e internacionalmente reconhecido. Segundo Gadotti e Torres (2001), Freire era a opção “mais lógica” para o cargo: “membro-fundador do PT, membro da Comissão de Educação do partido, presidente da Fundação Wilson Pinheiro, do PT, e um verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica (GADOTTI e TORRES, 2001, p. 12). Nosso interesse recai sobre uma das ações implementadas nesse órgão. Apresentamos e discutimos, neste capítulo, a Reorientação Curricular (RC) da SME-SP, a partir não apenas de documentos oficiais e institucionais, mas também materiais provenientes do Acervo EFES e da imprensa de São Paulo naquele período.

Compreendendo o currículo enquanto um lugar de disputa, neste capítulo exercitamos formas de pensar o currículo e sua relação com documentos normativos. Inspirados em Thompson (1987) e Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010), entendemos que as leis são formuladas com tensões e encontros de vozes, o que, a nosso ver, pode ser aplicado para compreender textos normativos e oficiais. Em outras palavras, olhares recíprocos entre lei e currículo, dado que ambos são campos de disputas e não são neutros. Considerando também que esses documentos escritos estão intrinsecamente ligados às relações políticas e partidárias, buscamos outras fontes, a exemplo da imprensa, como forma de apreender a discussão e uma leitura que ficou disponível para a sociedade civil do debate do processo de reforma da educação pública municipal, importante então para auxiliar no processo de compreensão do contexto.

De um modo complementar, mobilizamos as concepções de Dominique Julia (2001) e Antonio Viñao Frago (1996; 1998; 2000) sobre o conceito de *cultura escolar*. A nosso ver, a

partir das proposições desses autores, podemos enxergar e entender de outro modo a realidade escolar, conforme nos aproximam das práticas cotidianas no interior da sala de aula, indo além, portanto, do conjunto de ideias e propostas oficiais, de uma história “externalista”. Na acepção de Julia, devemos ir além da história das ideias pedagógicas e, ao dar maior atenção às práticas, o que possibilitaria alcançar pontos que essa história “exterior” deixa escapar, o estudo da cultura escolar permitiria revelar as criações ou os aspectos inventivos que ocorrem nesse espaço.

Além disso, considerando as contribuições de Viñao Frago, a escola não é vista como um espaço uniforme, mas sim como uma instituição histórica marcada por relações complexas, continuidades, mudanças e resistências, entre os modos de pensar e de agir dos diferentes atores que a habitam, como, por exemplo, alunos e professores, e formada igualmente na intersecção de um conjunto de teorias, normas e práticas. Estamos de acordo com Diana Vidal (2005) que, ao apresentar um panorama do conceito nas obras desses e outros autores, afirma que são acepções concorrentes porém complementares, que podem nos conduzir a outras interpretações sobre as mudanças e as persistências existentes na escola, relacionadas, por sua vez, ao conjunto de práticas desses atores que a constituem. Além do aspecto conceitual, Viñao Frago (1996; 1998; 2000) indica um caminho metodológico que procuramos seguir em nossa pesquisa, conforme explicita:

El análisis de la realidad cotidiana de la educación, de la cultura escolar, requiere, sin embargo, su contraste con la teoría o propuestas y con la legalidad; dos ámbitos que en general, como dije, han gozado de clara preferencia entre los historiadores de la educación. [...] En este caso es necesario examinar y cotejar tres puntos de vista: el teórico – las propuestas de reforma –, el legal – las normas que dieron forma legal a dichas propuestas – y el real – lo que de hecho sucedía en el sistema educativo y en las instituciones docentes (VIÑAO FRAGO, 1998, p.180).

Neste capítulo, propomos observar e analisar as tensões entre as culturas dos reformadores e dos especialistas, escolhendo para isso os textos normativos de proposta de reforma, a RC. De acordo com Frago (2006, p.90), os reformadores podem ser entendidos como os gestores, supervisores e administradores responsáveis pelo processo de mudança educativa em um determinado sistema ou rede, enquanto os *expertos* ou os especialistas seriam os professores universitários ou pesquisadores de uma comunidade científica (FRAGO, 2006, p.95). Convém informar que, neste ponto, esse autor dialoga com a distinção entre as três culturas escolares feita por Agustín Escolano Benito (2017): cultura empírica, cultura científica e cultura política.

3.1. A REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA SME-SP

Em 1989, com a entrada de Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo, tendo Paulo Freire como seu secretário da Educação³⁶, foi iniciado o *Programa de Reorientação Curricular*. Essa reforma foi a proposta de ação de uma das prioridades da gestão de Freire e abrangeu diversos aspectos do trabalho pedagógico e administrativo, pautando-se, segundo Leite, Miranda e Evaristo (1994, p. 24-25), em uma concepção pedagógica construtivista e interacionista, tendo como fundamentos a democratização do saber e a valorização da experiência dos alunos e do trabalho docente, entre outros aspectos. Nesse sentido, o que esses autores informam condiz com o projeto político-pedagógico mais amplo para a reestruturação da SME-SP, que teve a participação como um dos princípios norteadores da proposta, conforme atesta Mário Sergio Cortella (1992, p. 55). Outros autores, José Cleber de Freitas, Ana Maria Saul e Antonio Fernando Gouvêa da Silva (2002), em documento publicado pelo Instituto Pólis, comentam esse princípio e seus desdobramentos:

Assim, entendia-se que, pela participação popular, democratizava-se a educação, a escola, em todos os sentidos, visando a romper os mecanismos formais e informais da exclusão, pela ampliação e repartição do poder. Da mesma forma, entendia-se que gestão democrática da escola não podia ficar restrita à existência de alguns canais de participação popular já formalizados, como os Conselhos de Escola. Uma visão mais ampla e radical se impunha na direção de democratizar os procedimentos de tomadas de decisão, quer seja em nível do sistema educacional, da escola, quer da sala de aula (FREITAS; SAUL; SILVA, 2002, p. 33).

Esse período também viu ser promulgada a Lei Orgânica do Município de São Paulo³⁷ (1990), conforme indicado na Constituição, Art.11, Parágrafo único (BRASIL, 1988). Mais do que a lei em si, o que é relevante para esta pesquisa é em primeiro lugar observar a quantidade de mudanças e propostas que estavam em jogo no período; além disso, também é interessante observar como a sociedade parece ter reagido à discussão dessa lei, em especial no que diz respeito à educação. Nos 12 artigos em que a educação é tema central, a lei organizou o funcionamento da rede, chamando a atenção para a criação do Conselho Municipal da Educação

³⁶ No final de 1991, ele sai da Secretaria e Mário Sergio Cortella assume, dando continuidade aos projetos e às políticas já vigentes (LEITE; MIRANDA; EVARISTO, 1994).

³⁷ Foram relatores dessa lei os vereadores Arnaldo de Abreu Madeira (PSDB), Chico Whitaker [Francisco Whitaker Ferreira] (PT) e Luiz Carlos Moura (PCB), de acordo com a Câmara Municipal de São Paulo (2021).

(Art. 198, ss 2º), a necessidade de elaboração de um Plano Municipal de Educação (Art.198, ss3º), o direito de organização e de representação estudantil, que seria definido no Regimento Comum das Escolas (Art. 202), a indicação de que a Lei do Estatuto do Magistério seria o texto legal sobre as atividade profissionais (Art. 208). “Nas unidades escolares do sistema municipal de ensino será assegurada a gestão democrática, na forma da lei” (Art. 209).

O processo de elaboração da Reorientação Curricular teve início em 9 de agosto de 1989, conforme indica a Portaria 5.848, publicada no DOM-SP. Seu objetivo seria reestruturar a escola de modo que a educação se tornasse uma prática de liberdade, por meio de uma formação social e crítica (SÃO PAULO, 1989c, p.1). Segundo o primeiro documento da *Reorientação*, “A concretização desta escola desejada exige que se repense o instrumento básico de organização da escola – o currículo” (SÃO PAULO, 1989c, p. 1). Esse mesmo texto, em poucas linhas, também explicitava uma visão sobre o currículo, que deveria ser compreendido “[...] numa perspectiva progressista e emancipadora” (SÃO PAULO, 1989c, p.2). Fundamentada em quatro eixos, a saber, a) a elaboração feita em coletivo; b) a autonomia das unidades escolares; c) o processo de ação-reflexão-ação; e d) a formação de professores relacionada a uma análise curricular, a RC:

Por ser democrática, por realmente pensar educação como prática de liberdade e por ser responsável, a nova proposta não se imporá autoritariamente; respeitará o trabalho educacional digno, mesmo divergente dela, que esteja sendo conduzido, se construirá gradativamente a partir de experiências criticamente avaliadas em escala piloto e, majoritariamente, por adesão da rede escolar (SÃO PAULO, 1989c, p.2).

Seguindo a concepção de trabalho dessa gestão, “[...] este trabalho envolverá, em ocasiões diferentes, a participação de todos os educadores, alunos, pais, movimentos sociais e especialistas de Universidades” (SÃO PAULO, 1989b, p.10). A partir da leitura dessa portaria também é possível vislumbrar a importância da Reorientação, visto que, mesmo com a organização do calendário escolar e de reuniões pedagógicas, caso fosse necessário, poderia ocorrer a suspensão de aulas para permitir a participação docente – o que, hipótese nossa, poderia indicar uma atenção a uma possível sobrecarga de trabalho para os professores, demonstrando um interesse em uma participação mais efetiva dos professores.

Nesse documento inaugural, ideias e palavras como “democrática”, “autonomia”, “emancipadora” e “não autoritária” marcam a proposta e foram construindo a “cara” dessa

gestão diante da tarefa de desenvolver um novo currículo que, embora siga essas premissas, se tornará um texto que visa modificar as práticas escolares.

Meses depois, foi lançado o documento 2 (SÃO PAULO, 1990b) para dar um detalhamento maior às três etapas pelas quais a RC deveria passar: (1) a problematização, resultado do documento 1 (SÃO PAULO, 1989c), envolveu os professores da Rede em uma discussão das questões tanto pedagógicas como outras de igual interesse dos docentes (por exemplo, a política salarial); (2) a organização, que consistiu em um processo de sistematização do que fora levantado na primeira etapa; e (3) o retorno dado pela Secretaria de todo esse procedimento. Desse modo, o documento 2 constitui-se em uma apresentação da situação da rede municipal a partir do que foi discutido e registrado, nas escolas, na etapa de problematização e insere-se justamente na segunda etapa, pois traz a organização das práticas e dos problemas levantados, separados por nível de ensino e disciplina, configurando-se em um importante documento para compreender qual foi o ponto de partida da gestão para a RC.

No tópico “Alfabetização/Português”, referente ao Primeiro Grau, o texto nos informa a existência de um trabalho pedagógico tradicional, pautado tanto na ideia de que a criança aprende pela memorização e decodificação quanto em “[...] uma concepção de língua estática que se adquire através da imitação” (SÃO PAULO, 1990b, p.26). Porém, esse documento apresenta:

Convivem na rede professores que demonstram uma visão contraditória entre o trabalho de produção e leitura de textos numa perspectiva interacionista, porém insistindo no ensino da gramática de forma tradicional e aqueles que superaram esta contradição.

Os esforços da Administração estarão sendo intensificados no sentido de trabalhar com os professores na compreensão e prática de concepção interacionista de linguagem (SÃO PAULO, 1990b, p.26).

O que chama a atenção em uma primeira leitura desse tópico é que, nas duas páginas que ele ocupa no documento 2, apenas o penúltimo parágrafo indica a existência de professores que “superaram esta contradição”, mas sem apresentar quais seriam ou como esses sujeitos agiram para ultrapassar essa contradição.

3.2. TEXTOS NORMATIVOS ENQUANTO ESPAÇOS DE TENSÃO E DISPUTA

Em *Senhores e Caçadores*, Thompson (1987) vai analisar as implicações da Lei Negra na Inglaterra, observando grupos, situações e espaços específicos, indicando outras formas de interpretação histórica das leis. A inspiração na obra de Thompson nos serve para compreender que a lei pode ser entendida como um esforço para o ordenamento social e, via de regra, para o cumprimento de uma vontade de Estado – ela possui uma intenção coercitiva. Todavia, para que essa coerção seja exercida, há a necessidade de alguma legitimidade, o que implica em abarcar, de algum modo, um conjunto de demandas sociais. Nesse caso, entendemos que o mesmo pode ocorrer com textos normativos relativos às reformas educacionais e curriculares, porque pretendem, muitas das vezes, alterar práticas escolares. Outra percepção da lei é compreendê-la como uma forma construída para defender interesses (THOMPSON, 1987, p.35) e, ao mesmo tempo, estabelecer uma estabilidade – nesse sentido, seu surgimento pode ser lido como consequência de algum conflito (THOMPSON, 1987, p.217).

O desafio que se constitui então é buscar os interesses subcutâneos, relacionando diferentes visões sobre o fato: por exemplo, no período da RC entrecruzar as perspectivas dos professores da Educação Básica, dos professores universitários, da imprensa e dos reformadores. Além disso, foi preciso pensar qual era a emergência ou a necessidade (THOMPSON, 1987, p.246) dessa norma – a nossa hipótese é que se tratava tanto de marcar uma diferença bem clara entre a educação na gestão de Jânio Quadros quanto desenhar um projeto de educação do PT – e refletir sobre o que foi implementado, o que resistiu e o que sobreviveu de uma lei (THOMPSON, 1987, p.332).

Se, por um lado, ter como terceiro capítulo este texto que relaciona as tensões visíveis em textos oficiais e em textos jornalísticos como forma de analisar e compreender os interesses e lugares disputados entre 1989-1992, por outro, apresentamos uma recapitulação mais específica desses anos, no sentido da SME-SP e suas ações para o currículo, procurando reconhecer quais culturas escolares esses diversos textos informam.

Desse ponto de vista, a lei é por definição, e talvez de modo mais claro do que qualquer outro artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma “superestrutura” que se adapta por si às necessidades de uma infra-estrutura de forças produtivas e relações de produção (THOMPSON, 1987, p.349).

Ainda que nesta dissertação não estejamos encarando e analisando a legislação escolar propriamente dita, essa definição de Thompson nos auxilia a compreender os papéis das diretrizes e documentações oficiais que visam estruturar e indicar os caminhos para efetivação de uma política pública. Pautados pela observação thompsoniana, olhamos para essa RC

considerando que há “a necessidade imperiosa de se perceberem as relações e tensões sociais que um documento expressa” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p.35). Além disso:

[...] [Thompson] mostra como o estudo de uma proposta de Lei, sua aprovação ou não, expressa sempre o resultado de uma configuração social, os diferentes contornos e disputas desta configuração, que mudam no tempo com a sociedade (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p.38).

No caso desta pesquisa, não se trata de estudar uma determinada lei ou a legislação, e sim utilizar esse olhar que a proposta historiográfica de Thompson permite obter, aplicando-a a documentos oficiais normativos, como é o caso dos textos produzidos no contexto da RC. Ou seja, compreendemos que não se trata de uma lei, mas sim de uma recomendação dos órgãos oficiais que procura provocar mudanças no currículo a partir de uma proposta defendida pelo Estado para a escola.

Nesse sentido, aprofundamos neste capítulo as reflexões e análises preliminares que foram realizadas ao longo do nosso processo de pesquisa (HATAGIMA, 2018; HATAGIMA, 2019). Apresentamos, portanto, um panorama da RC na SME-SP a partir de fontes oficiais, como os documentos normativos, e as repercussões na imprensa da época. Em seguida, agregando fontes advindas do Acervo EFES, explicitamos algumas características das culturas escolares em tensão neste espaço e tempo.

Nossa hipótese é que, mesmo em uma reforma que busca ser democrática, há uma tensão na implementação do currículo que esbarra na formação dos professores e na deslegitimação das práticas docentes. Vidal, Salvadori e Costa (2019) informam o contexto de produção da obra de Thompson, que a partir do seu conceito de experiência pode nos auxiliar a compreender a resistência dos professores diante de uma reforma:

[...] a noção de experiência une o ser e o pensar, indissociáveis, quer se trate de um indivíduo, quer se trate de um grupo social. Para Thompson, não existe experiência que prescindia do pensamento e toda experiência só existe porque é pensada e vivida como tal. Experiência e cultura são conceitos de ligação entre as determinações objetivas – materiais – nas quais se encontram os sujeitos e suas possibilidades de intervenção, vividas como ação, pensamento e sentimento, simultâneos (VIDAL, SALVADORI, COSTA, 2019, p.16).

Embora não se possa fazer uma transposição direta desses apontamentos de Thompson, é possível considerar que, aqui, tal como lá, há uma resistência dos professores, especialmente calcada na ideia de que a Universidade tem teorias, mas desconhece a prática da Educação Básica, domínio dos professores da Rede. Por isso, em seu texto *Educação e experiência*, o historiador inglês evidencia a tensão entre a experiência dos trabalhadores diante de uma cultura letrada aprendida através da educação escolar. É nesse sentido que vemos a forma de resistência, não exatamente contra uma mudança, mas em relação às críticas que a Universidade tradicionalmente faz quanto ao trabalho da escola pública, ou seja, uma crítica à suposta superioridade acadêmica que é legitimada pelas secretarias de Educação quando chamam esses docentes universitários para pensar e implantar novos currículos. Os professores são deslegitimados em seus saberes cotidianos. Thompson ainda nos lembra que “é sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência” (THOMPSON, 2002, p. 46), especialmente quando se trata de professores universitários.

Em direção próxima, embora utilizando outros termos e noções, Frago (2006) afirma que a dissociação entre saberes práticos e saberes científicos resulta em uma perda para ambos os lados. Se neste momento não foi possível nos aproximarmos das culturas dos professores, apresentamos ao menos uma interpretação possível sobre as culturas dos especialistas e dos reformadores. Este autor diferencia essas duas culturas, mas em geral as posiciona em lugares similares, em oposição à cultura dos professores:

Una cultura producida y gestionada por reformadores, gestores y supervisores con su propia y específica concepción o forma de ver la escuela, y en interacción con una ciencia o ciencias de la educación [...] que influye en las reformas educativas, que condiciona la cultura escolar y cuyos protagonistas [...] se erigen en detentadores del saber experto y científico en el ámbito de la educación (FRAGO, 2006, p.81).

No entanto, o que apresentamos aqui é que, mesmo “próximas”, há tensões e conflitos entre essas culturas dos reformadores e dos especialistas. Em busca de outras fontes que pudessem amplificar nossa compreensão sobre essas disputas, pesquisamos nos acervos dos jornais *Folha de São Paulo* (FSP) e *O Estado de São Paulo* (OESP). Para Vieira (2007), esses textos provenientes da imprensa podem servir como ótimas fontes para serem cruzadas com outras porque “a imprensa permite uma ampla visada da experiência cidadina [...]. Nela encontramos projetos políticos e visões de mundo e vislumbramos, em ampla medida, a complexidade dos conflitos e das experiências sociais” (VIEIRA, 2007, p. 13).

Neste momento, apresentamos duas reportagens da FSP, uma contendo as expectativas em relação à administração de Paulo Freire, datada do início de sua gestão, em 1989, e uma que traz o balanço do que foi feito nos quatro anos de trabalho, de 1992. Ambas trazem informações que podem ser confrontadas e debatidas em conjunto com outras leituras realizadas, de modo a auxiliar na constituição desse panorama. Assim, nossa intenção aqui é trazer à tona os quatro anos da gestão, procurando entender em que contexto aquele trabalho foi realizado, bem como procurar compreender como ocorreu o Programa de Reorientação Curricular, reforma realizada durante aquele período.

Na matéria de 3 de janeiro de 1989, intitulada “Freire assume secretaria e reduz delegacias de ensino”, a equipe jornalística expressa quais eram as expectativas em relação ao fato de Paulo Freire ser o novo secretário da Educação. O principal foco da reportagem era expor as mudanças referentes às Delegacias de Ensino, que foram reduzidas pela metade (tornando-se cinco) e que tiveram o nome alterado; naquela gestão seriam denominadas como Núcleos de Ação Educativa (NAE).

Freire, 67, disse que mudará o nome das delegacias para destituí-las do caráter “fiscalizador”. As delegacias são responsáveis pela administração e supervisão regional de escolas, além de prestarem assessoria pedagógica. De agora em diante, diz ele, a função desses órgãos será de “coordenação da política educacional” (*Folha de São Paulo*, 1989, Cotidiano, p. 6).

Também foram brevemente apresentadas três propostas que compunham um plano de emergência dos cem primeiros dias da nova gestão: (a) a reintegração dos professores punidos na gestão anterior (Jânio Quadros); (b) a devolução às escolas da autonomia de programação curricular (também retirada na gestão anterior); e (c) a restauração do regimento comum das escolas. Além disso, Paulo Freire expôs que trabalharia para que houvesse maior participação de professores, alunos e funcionários para o desenvolvimento do trabalho educativo, por meio de plenárias pedagógicas. O restante da reportagem se voltou à rotina do primeiro dia no gabinete e à apresentação da equipe, em pequenos textos: Moacir Gadotti (professor titular aposentado da USP e Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire, à época, chefe do gabinete); Iracema de Jesus Lima (professora da Educação Básica, ex-presidente da APEEM, assumiu o cargo de superintendente municipal de educação), Euzélia Ferreira Araújo (advogada, tornou-se chefe da assessoria jurídica), Ana Cecília Sucupira (médica, foi diretora do Departamento de Saúde Escolar), Cecília Vasconcelos Guaraná (membro do Conselho Estadual de Educação, foi

diretora do DEPLAN) e Lisete Arelaro (Professora Titular Sênior da FEUSP, foi chefe da assessoria técnica do gabinete).

Por outro lado, no texto de 11 de novembro de 1992, o jornal faz um balanço dos quatro anos de trabalho em uma matéria intitulada “PT forma mais alunos e ‘revira’ avaliação”, que já expõe os pontos principais que serão tratados: o aumento de matrículas, a construção de mais salas de aula e as alterações relativas à avaliação (conceitos em vez de notas e a introdução do sistema de ciclos).

Como o aumento de alunos (14,5%) foi superior ao das salas de aula (1,3%), a Prefeitura criou novos turnos, principalmente à noite. A maioria dos alunos fica apenas quatro horas na escola – 3,5 horas no noturno –, quando o ideal são cinco horas.

A mudança criou focos de tensão nas escolas. “Estamos em um movimento de mudança, que produz insegurança em professores, pais e alunos”, afirma o secretário Mário Sergio Cortella, 38. “Mas quando o aluno diz ‘não sei como estou’ porque não tem uma nota, ele deveria pensar se antes sabia mesmo como estava’, diz. (ROSSETTI, 1992, Cotidiano, p. 3).

Ao fim do balanço, o jornal dá a palavra aos “críticos”, não nomeados – o único crítico nomeado é Ismael Nery Palhares Jr, então secretário-geral da APROFEM (Sindicato dos Professores e Funcionários do Ensino Municipal) cuja diretoria era ligada ao PTB e ao PDS. Em síntese, as críticas se referem ao sistema de ciclos e à avaliação por conceitos. Há também um pequeno box que chama a atenção para a condição física das escolas, pois 17% das escolas ainda se encontravam em condições ruins, algumas feitas de madeirite.

Segundo a pesquisadora Vanessa Faria (2008) em sua dissertação de mestrado que procura justamente compreender as reformas curriculares ocorridas na década, a escola pública encontrava-se em uma situação crítica que preocupava a sociedade civil:

(...) desamparada, sucateada, professores desmobilizados e aviltados em seus salários e condições de trabalho, o que culminou, na década de oitenta, numa série de reformulações curriculares, amparada também pelo aumento da produção acadêmica no período que tange ao ensino de língua materna e literatura, indícios de um renovado interesse da academia sobre essas questões (FARIA, 2008, p. 35-36).

Tendo em vista todas essas questões, conforme explicita a pesquisadora, esses anos da redemocratização foram anos de reformulações curriculares, em uma tentativa de modificar e recuperar uma escola cheia de inúmeros problemas e deficiências. Nesse contexto, a relação

entre a Universidade e a escola pública se estreitou. Ainda segundo Faria (2008), esse estreitamento pode ser entendido como uma das características gerais daqueles anos.

Nesse período, assistimos ao lento declínio da ditadura militar, que impusera ao país penosos anos de repressão em praticamente todos os setores. (...) Foi um período de irrupção de movimentos sociais: operários, professores, bancários, estudantes e diversos outros segmentos da sociedade se organizavam em movimentos sociais e provocavam uma redefinição da política (FARIA, 2008, p. 34).

Essa visão panorâmica sobre os textos jornalísticos na FSP e no OESP sugere que as preocupações desses veículos quanto à educação tratava-se de assuntos mais pontuais, como atraso na entrega de escolas e a condição das escolas municipais, ou genéricos, como a crise da escola. Além disso, observa-se que entre o período de 1989-1992, em razão da crise econômica desencadeada pelo Plano Collor (1990), os jornais expõem as condições da escola pública em virtude do retorno da classe média a essa instituição – a reportagem “Classe média exige escola pública de qualidade” (FSP, 1992) constitui o caso exemplar desse tópico.

Essa observação dos textos publicados nesses jornais evidencia a tendenciosidade dos veículos midiáticos, conforme aponta Vieira (2007), para o qual existe “[...] a dupla condição da imprensa periódica como expressão de uma realidade (identidade social dos leitores/consumidores) e como agente social interessado em intervir na realidade” (VIEIRA, 2007, p.18). Quanto à gestão de Paulo Freire, especificamente, observamos uma trajetória iniciada com um “otimismo” e com as expectativas do que seria realizado na SME-SP. Na sequência houve uma decepção porque a situação da escola municipal não mudou, de acordo com esses veículos, culminando com a saída de Freire da SME-SP.

A reportagem publicada na FSP em 19 de agosto de 1989, “Paulo Freire decepciona professores”, ilustra esse “desencanto” em relação ao secretário de Educação, pouco mais de sete meses após o início de sua gestão. Um dos principais entrevistados foi Claudio Fonseca, então presidente da Associação dos Profissionais em Educação do Ensino Municipal (APEEM). Para ele, havia uma grande expectativa em relação a Paulo Freire; porém, nos seis primeiros meses à frente da SME-SP, nada havia mudado (FSP, 1989b, p.4). A reportagem continua:

Professores da rede municipal afirmam que a secretaria não criou condições para a formação permanente dos docentes, compromisso feito por Paulo Freire ao assumir o cargo em janeiro último. Eliana Bucci, 42, diretora da Escola Municipal de Primeiro Grau Máximo Moura Santos, na zona norte, diz que a secretaria só realizou duas reuniões plenárias, para professores das escolas das zonas norte e sul. Eliana disse que os professores acharam as reuniões

ineficazes porque foram feitas em local grande demais e sem condições para os professores ouvirem e participarem (FSP, 1989b, p.4).

Na reportagem “Texto interno do PT critica Paulo Freire” foi apresentada circulação de um texto que critica Paulo Freire. A reportagem ouviu Benedito Testa, ex-assessor da SME-SP. Nele identificamos tensões que envolviam a política e as disputas internas no PT e, mesmo que esse tema escape do escopo desta dissertação, veremos que as falas registradas no jornal indicam um elemento importante nas culturas escolares da época.

Testa diz que nada da declaração de Freire [sobre a melhoria da rede municipal de ensino nesses dezoito meses de gestão] é realidade na rede municipal. “Acabamos com o clima de terror do Jânio, isso sim! Mas voltamos ao Covas. O senhor Paulo Freire faz discurso para uma escola que não existe”. [...] Segundo ele [Testa], muitos dos que trabalham ao lado do secretário nunca lecionaram na escola municipal e, portanto, não têm a vivência necessária para resolver os problemas do ensino. [...] O professor Fidelcino Rodrigues de Oliveira, outro assessor demitido por atacar o secretário [Paulo Freire], enviou carta ao [jornal] Estado em que também critica a linha pedagógica de Freire. Nessa área, o maior projeto de Freire é a implementação da interdisciplinaridade nas escolas. “Esta proposta é muito complexa, embrionária, e há falta de educadores na secretaria em condições de realizar este projeto. O sentimento dos professores, especialistas e funcionários é de abandono e decepção”, destaca (OESP, 1990, p.12).

A resposta dada pela SME-SP à crítica de que faltaria a “vivência necessária para resolver os problemas de ensino” foi que faltaria a esses profissionais “vivência científica para fazer críticas à pedagogia da rede”.

Mário Sergio Cortella, chefe de gabinete da secretaria, afirma que as críticas dos militantes não são consistentes. “O Benê (Benedito Testa) não tem vivência científica para fazer críticas à pedagogia da rede”, declara. Benedito Testa é funcionário administrativo aposentado de uma escola estadual. “As demissões que ocorreram não se devem ao fato de que o secretário foi criticado, mas ao erro na avaliação destes ex-funcionários que ocupavam cargo de confiança”, explica Cortella (OESP, 1990, p.12).

O conflito aqui explicitado entre uma suposta prática sem embasamento teórico dos professores, em oposição a uma suposta teoria sem vivência prática da administração Paulo Freire, expõe alguns dos limites de ação da *Reorientação Curricular*. Sobre tais limites, temos duas hipóteses: 1) tratou-se de uma proposta complexa, bem delineada e, talvez justamente por isso, com muitas etapas e um processo longo de implantação. Ou seja, na mesma medida em que demonstrou um cuidado e uma preocupação, pode ter aumentado o ruído na compreensão

de todos sobre o que de fato *foi e significou* essa reforma; e 2) ainda que tenha havido um esforço e um trabalho voltado para a abertura de um diálogo, as culturas escolares constituídas e vigentes guardam em si uma resistência às mudanças. Se, para a primeira hipótese, não temos ainda material para discutir, por outro lado, para a segunda, uma afirmação de Dominique Julia indica uma possível interpretação:

É que, no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas (JULIA, 2001, p. 23).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a *Reorientação Curricular* situou-se após uma gestão divergente, Jânio Quadros (1986-1988). A ação de marcar explicitamente a diferença entre essas duas gestões foi tomada já no primeiro dia, quando Erundina assina o Decreto nº 27.611, de 3 de janeiro de 1989, anistiando servidores públicos municipais punidos na gestão anterior. Nessa mesma edição, a recém-empossada prefeita revoga um decreto do prefeito anterior e revigora um decreto da gestão Mário Covas, ambos referentes ao Regimento Comum das Escolas Municipais.

Tal situação impõe à nossa pesquisa a necessidade de compreender minimamente ambos os projetos para a educação pública das gestões citadas, em busca das continuidades e das mudanças ocorridas e pretendidas. Tomemos um exemplo ilustrativo de uma alteração feita entre 1989 e 1992 na SME-SP que revelaria as dificuldades de “apagamento” de valores antigos e a tensão entre as culturas dos diferentes atores envolvidos no processo de reforma: a alteração da nomenclatura “Delegacia de Ensino” para “Núcleo de Ação Educativa”. Segundo Cortella, além da alteração do nome, essa instituição teve sua função modificada, pois deixou de ser simplesmente uma inspetoria e supervisão escolar para funcionar também como espaço de apoio, orientação e ação (CORTELLA, 1992, p. 55). Os nomes e as funções mudam, mas quanto uma estrutura e um conjunto de práticas podem ser transformados em um período tão curto?

Uma investigação histórica faz emergir à superfície os tantos ecos do passado, as ações feitas ao longo do tempo, sem se agarrar numa noção de causa e consequência. Nesse sentido, reverbera de algum modo, e esse modo seria, numa hipótese, através das culturas escolares que, mesmo entre tensões e transformações, também guardam em si permanências e resistências.

3.3. CULTURAS ESCOLARES: REFORMADORES E ESPECIALISTAS

Analisar essa reforma a partir do prisma das culturas escolares possibilitaria não apenas dar visibilidade à complexidade dessa proposta curricular, mas também aproximar-se e compreender esses sujeitos envolvidos, as relações estabelecidas entre as diferentes hierarquias. Em outras palavras, pela reconstituição da história do currículo de Português para o Primeiro Grau, almejamos divisar as relações de poder formatadas entre os membros da SME-SP, o EFES, ligado à USP, e os professores da Rede Municipal na elaboração do documento dessa área específica. Ou seja, a composição variada dessa equipe de reformadores prenuncia a complexidade da sua escrita: pesquisadores universitários envolvidos na gestão e trabalhando dentro da SME, pesquisadores universitários que trabalham em conjunto, em parceria, mas sem fazerem parte da gestão, servidores públicos administrativos, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e comunidades de diferentes escolas.

A nosso ver, seria importante estabelecer uma ponte entre a *Reorientação Curricular* e o processo de constituição da disciplina escolar Língua Portuguesa entre as décadas de 1970 e 1990. Durante a Ditadura Militar (1964-1985), foi promulgada a Lei nº 5.692/71. Seus efeitos na organização curricular de Língua Portuguesa foram estudados por Émerson de Pietri (2010) no artigo em que o autor evidenciou algumas questões pertinentes ao analisar os anos 1970 e indicar como se deu a reestruturação do trabalho docente e da organização da escola. Embora nosso recorte temporal, 1989-1992, seja posterior à Ditadura Militar, advertimos que o Brasil ainda não possuía uma nova Lei de Diretrizes e Bases, o que nos motiva a indagar: havia uma relação entre a *Reorientação Curricular* e a Lei de 1971? Qual seria e como se estabelecia? Pietri (2010) alerta que, mesmo sendo paradoxais:

As alterações no currículo, de acordo com a lei n. 5.692/71, visavam a proporcionar ao professor liberdade para o planejamento de seu trabalho, de modo que pudesse elaborar a disciplina sob sua responsabilidade em função das características da comunidade em que se encontrasse a escola, e, portanto, em função dos alunos a quem a instituição atendia (PIETRI, 2010, p. 75).

Se essa informação permite-nos estabelecer uma ponte inicial e ainda muito superficial entre esses dois períodos, o que destacamos é a ideia de Frago (1996, p. 21) de que a análise de uma reforma educacional deve considerar três eixos: a teoria, a lei e a prática. Para Frago, trata-se de âmbitos que não são estanques e mantêm entre si uma interdependência e uma inter-relação, pois cada um pode guardar sinais ou indícios dos outros eixos, mesmo que não possam ser tomados como totalmente coincidentes ou divergentes entre si.

Nesse sentido, retomamos um texto fundamental sobre o tema, no qual Magda Soares (2004) reconstitui, desde o Brasil Colônia até fim do século XX, uma história do ensino da Língua Portuguesa. Sobre a década de 1980, ela nos informa ser tanto uma época de intensas reflexões sobre o rumo do país quanto de efervescência na área do ensino e da metodologia de ensino de Língua Portuguesa, com a entrada de novas discussões e referenciais teóricos (especificamente a partir das contribuições das áreas da linguística, sociologia, história e antropologia da leitura). Tal afirmação pode indicar que, no eixo da teoria, os conflitos e tensões por poder no currículo provavelmente estarão presentes, à medida que cada um desses novos referenciais teóricos buscava seu “lugar ao sol”. Convém lembrar que:

Las disciplinas académicas, por ello, no son entidades abstractas. Tampoco poseen una esencia universal o estática. Nacen y evolucionan, surgen y desaparecen; se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus contenidos; también sus denominaciones. Son espacios de poder, de un poder a disputar [...]. Las disciplinas son, pues, fuente de poder y exclusión no sólo profesional sino también social (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 178).

Nesse mesmo sentido, poderemos desvelar o contexto social daquele recorte temporal, tendo em vista que se tratava do (re)início da democracia no Brasil. Isso porque o período 1989-1992 expõe uma proposta de governo e de gestão específica em um momento de transformações sociais, econômicas e políticas, e, conforme afirma Julia, “é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p.19).

De acordo com Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010), ao exporem o pensamento e a prática historiográfica de Thompson, o trabalho com textos legais exige a contextualização do momento de produção e de aplicação, os quais podem permitir que observemos algo além da primeira leitura dessas fontes. Também nos alertam: “Fazer a análise histórica nos termos de quem a vivenciou requer, primordialmente, um mergulho no universo sociocultural de uma época, na experiência das pessoas” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p.43). Conforme explicitado, o contexto de produção desta dissertação não permitiu esse *mergulho*, além dos próprios limites desse tipo de pesquisa e deste pesquisador. No entanto, a escolha em utilizar como fonte jornais de grande circulação à época veio a ocupar o espaço dessa necessidade em realizar um “desenho” do universo sociocultural do período – observamos com maior afinco as questões relativas à educação pública municipal, sendo impossível, porém, deixar passar em branco tópicos ou assuntos muito recorrentes na imprensa. Não se tratou de

realizar o levantamento sistemático desses temas, mas, quando possível, apresentamos de forma geral esse contexto mais amplo.

O currículo evidencia as questões referentes às disputas e lutas de poder, e consequentemente a impressão no trabalho educativo dos interesses dos grupos dominantes, isso porque:

[...] se por um lado elaborar o currículo na escola é explicitar intenções e um plano para realizá-las, por outro lado, o currículo é expressão das forças presentes na sociedade – que legitimam o saber a ser distribuído e apontam o que deve acontecer nas escolas (SAMPAIO, GALIAN, 2013, p.178).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2017, p.14-15), os conteúdos a serem ensinados ocupam o lugar central em uma teoria do currículo, sendo, portanto, sempre o resultado de uma escolha política de um plano formativo, de uma seleção de saberes e de conhecimentos; no entanto, esse autor nos lembra que essas escolhas se relacionam com a nossa identidade e subjetividade. Porque há também uma questão paralela ao “o que ensinar” que é “o que essas pessoas devem se tornar”. Nesta pesquisa parece importante observar que este autor também faz essa relação entre algo mais amplo (currículo) e suas implicações em elementos mais específicos (a identidade dos sujeitos).

Essa perspectiva auxilia a compreender como um currículo de uma rede de ensino tem uma relação íntima com a visão política e as escolhas efetivadas pelo grupo que comanda, em um determinado período, a elaboração de documentos curriculares. Silva nos lembra:

[...] as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos (SILVA, 2017, p.14).

De acordo com Silva (2017, p.57), Paulo Freire não se deteve, ao longo de sua obra, em constituir uma teoria curricular, embora sua perspectiva sobre a educação e as discussões decorrentes tenham influenciado outros autores, implicando, então, em teorizações sobre o currículo escolar. Dito isso, a gestão de Paulo Freire (e depois de Mário Sergio Cortella) acabou se tornando o espaço para realizar essas leituras, teorizações, interpretações e propostas curriculares: nesse sentido, os documentos da RC vistos cronologicamente (SÃO PAULO,

1989c; 1990a) podem ser compreendidos não apenas como uma teoria curricular, mas também como uma forma administrativa e institucional de elaboração de um novo currículo.

O artigo de Cortella, publicado em 1992 na revista *Em Aberto*, possui nove páginas e o título “A reconstrução da escola (a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991)”. Tendo à época assumido o cargo de secretário da Educação no Município de São Paulo, Cortella faz um levantamento de todas as ações realizadas por seu antecessor, Paulo Freire, em um texto sucinto e descritivo, constituindo parte do discurso oficial da gestão publicado em uma revista acadêmica. Convém ressaltar que essa administração, pela relação íntima com as Universidades e por ter incorporado ao seu quadro professores dessas instituições, gerou, além dos documentos da Secretaria, uma diversidade de textos escritos por professores-pesquisadores universitários, por meio dos quais se podem apreender a cultura dos reformadores e, também, o processo de elaboração de um discurso sobre o trabalho desenvolvido durante essa gestão.

Entre as fontes pertencentes ao Acervo EFES, aqui utilizadas, temos os relatórios que foram assinados por uma estudante de Letras da USP pertencente ao EFES e que dizem respeito a duas visitas ao Núcleo de Ação Pedagógica 4 (NAE 4), região de Perus, Pirituba, Jaraguá, Lapa e Butantã, realizadas em 22 de agosto de 1991 (relatório A) e 2 de setembro de 1991 (relatório B). O primeiro tem duas páginas e o segundo, cinco. Ambos os relatórios foram escritos à mão, reiterando seu caráter provisório, evidenciado no final do relatório B, e supomos que se destinavam à equipe multidisciplinar de assessores da USP ou ainda apenas ao EFES, talvez como parte da elaboração do projeto *A circulação do texto na escola*. Nesses documentos, a pesquisadora do EFES registra conversas e entrevistas feitas com os professores que trabalhavam no NAE 4. Os assuntos tratados referem-se às mudanças ocorridas desde 1989, passando pela nova organização do órgão e a relação estabelecida com as escolas da região. O relatório A estrutura-se na forma de um relato e o relatório B, como uma entrevista feita a um grupo de servidores.

Outra fonte, também parte do Acervo EFES, é o texto assinado pelo grupo de assessores da USP que não registra os nomes dos participantes desse conjunto e tem por título “Uma proposta para recuperação da escola pública”, com data de 30 de setembro de 1991. Possui seis páginas e na primeira consta a seguinte informação no cabeçalho: “Projeto Integrado de Pesquisa em Ensino e Formação de Educadores – USP/PUC/Unicamp/SME-SP”. No entanto, ainda não é possível identificar a quem se destinava esse texto. Nossa hipótese é que essa proposta teria sido distribuída para outros professores da Universidade, pois esse documento foi guardado na mesma caixa em que constam fichas de interesse, preenchidas por

colegas dispostos a dar cursos aos professores da Rede, e correspondência interna. Esse documento compõe uma defesa do trabalho desenvolvido pela SME-SP para a recuperação da escola pública municipal, seguindo as características da escrita acadêmica: tópicos, referências bibliográficas e argumentação.

Nessas fontes encontramos elementos que nos possibilitam vislumbrar a relação entre a SME-SP e a USP no período entre 1989 e 1991, e a constituição de uma cultura dos reformadores em um projeto que teve como objetivo fundamental instalar espaços de participação e, a partir deles, dar voz aos professores da Educação Básica.

Uma das características da cultura dos reformadores da *Reorientação Curricular* é, portanto, a instituição do diálogo e a abertura à pluralidade de vozes que constituíam a Rede Municipal de São Paulo, conforme neste trecho do artigo:

Trabalhamos naqueles quatro anos para concretizar uma escola onde a participação é entendida como imprescindível à formação do sujeito social e a relação de parceria entre escola e comunidade é considerada fundamental. Empenhamo-nos em construir uma escola onde o educador seja sujeito de sua ação, capaz de refletir e alterar programas e métodos, capaz de compreender sua comunidade e os processos de transformação de sua sociedade (CORTELLA, 1992, p.55).

Mais do que uma participação momentânea, esse texto nos revela uma intenção e uma expectativa maior em relação aos professores. Não à toa que a formação dos professores era parte fundamental da diretriz *A Nova Qualidade de Ensino* (CORTELLA, 1992:58). Faziam parte dela o *Programa de Formação Permanente*, a *Reorientação Curricular* e a *Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade*. No artigo do ex-secretário, a relação da SME-SP com as Universidades fica evidente e efetiva neste trabalho de formação:

Esse programa [de Formação Permanente] foi concretizado através de múltiplas modalidades de formação permanente: seminários, encontros, palestras, oficinas, cursos, assessorias das Universidades (USP, UNICAMP, UNESP, PUCSP) em diferentes áreas do conhecimento e trabalho coletivo nas escolas. No entanto, a modalidade privilegiada foram os Grupos de Formação Permanente; esses grupos foram organizados nas escolas, NAEs ou Centrais, com assessoria e presença das Universidades, em todas as áreas. A participação dos educadores foi voluntária e a periodicidade variou sempre entre semanal, quinzenal e mensal (CORTELLA, 1992, p.59).

Destacamos que, nesse artigo, ao falar da estrutura da *Reorientação Curricular*, Cortella não cita diretamente o trabalho de assessoria curricular das Universidades. Ou seja,

uma leitura desse texto isoladamente indicaria que a participação delas teria sido apenas no *Programa de Formação Permanente*, ação pontual e circunscrita dentro da reforma. No entanto, a quantidade de documentos do Acervo EFES sobre as discussões em torno dos currículos das áreas revela o oposto: os professores participantes do convênio USP/SME-SP estavam totalmente engajados nessa reforma como um todo. O cruzamento dessas fontes revela uma fratura entre a USP e a SME-SP. Observemos um trecho do texto “Uma proposta para recuperação da escola pública”, do Grupo de Assessores USP/SME (1991, p.6), onde eles afirmam ser de responsabilidade do sistema educacional a seguinte ação para se obter a transformação da escola:

[estabelecer a] articulação com Universidades e Institutos de Pesquisa para definição de uma assessoria que não se limite a consultoria eventual e a oferta indiscriminada de cursos, mas demande um trabalho de investigação e acompanhamento conjunto dos pesquisadores com os educadores da escola pública, no enfrentamento dos problemas que o cotidiano escolar propõe ao pensamento e à prática (GRUPO, 1991, p.6).

A partir dessas fontes, percebemos que ambos os grupos não estavam em pleno acordo quanto à configuração da relação entre Educação Básica e Universidade. Esse seria um primeiro ponto de tensão entre esses diferentes grupos que, por sua vez, evidencia os diferentes interesses e as hierarquias presentes dentro do conjunto de sujeitos que constituem a cultura dos reformadores. Ainda assim, os autores do texto afirmam que o trabalho desenvolvido na *Reorientação Curricular*, no diálogo entre os muitos atores que estão envolvidos na educação pública municipal e envolvendo também a Universidade, “trata-se de um esforço inédito no país (raríssimo, mesmo, em nível mundial) de superar as ações pontuais, fragmentárias e paliativas em educação, para implantar um programa de longo alcance, no tempo e no espaço” (GRUPO, 1991, p.1).

Nesse texto consta um ponto essencial através do qual se podem perceber os interesses dos autores, que é a garantia de uma presença maior de grupos universitários de assessoria que viriam subsidiar a reflexão, a formação e a prática. Há, portanto, um desejo de que essa relação se torne cada vez mais estreita, mas não apenas, pois podemos compreender uma intenção de que ela fosse institucionalizada. Com esse tipo de ação, com a aproximação desses grupos na escola pública, talvez ela fosse menos suscetível às mudanças de governo e, por conseguinte, das políticas educacionais. Isso porque, ainda que em 1991 a democracia fosse algo novo para o Brasil, os assessores USP/SME-SP percebiam que as propostas e os trabalhos desenvolvidos

em torno da educação pública eram passíveis de serem alterados conforme o grupo que estivesse no poder:

Uma preocupação central deve ser a de criar estruturas que permitam a ocorrência e a continuidade das transformações iniciadas, de forma que o sistema educacional não esteja sujeito a constantes flutuações resultantes das mudanças de gestão política (GRUPO, 1991:6).

Se esse desacordo é perceptível nesse exemplo, ele não é evidente dentro dos órgãos da SME-SP. Por meio dos relatórios A (22 de agosto de 1991) e B (2 de setembro de 1991), percebe-se que o conjunto de servidores que compõem o NAE 4 aceitam e reproduzem o que é especificado pela SME-SP. Para eles, a contrariedade ao projeto da gestão de Paulo Freire seria o Sindicato dos Professores e algumas escolas cuja direção possui um posicionamento político-partidário contrário. A fala dos servidores entrevistados evidencia:

O próprio sindicato dos profissionais em educação – SINPEEM – é contra o projeto. Um tanto mais isolados, mas também organizados, estão alguns diretores e coordenadores pedagógicos, que são peessedebistas. A escola mais próxima do NAE (fica atrás do prédio, praticamente no mesmo terreno) se recusa a entrar no projeto por motivos político-partidários (EVARISTO, 1991b:5).

Assim como Viñao Frago (1996:24), compreendemos que as reformas curriculares e a cultura dos reformadores, de modo geral, procuram uniformizar, centralizar e institucionalizar novas práticas. Ou seja, mesmo em uma reforma de concepção democrática, que elaborou instrumentos de participação e que permitiu às escolas a possibilidade de escolha, podemos encontrar algumas práticas que são propostas e instauradas pela Secretaria. Tendo isso em vista, seria necessário avaliar como as culturas escolares teriam sido consideradas diante da diretriz *A nova qualidade do ensino*, ideia também presente no título do artigo de Cortella, “A reconstrução da escola”, e mesmo no título do texto dos assessores da USP, “Uma proposta para recuperação da escola pública”. Há, portanto, uma dualidade entre esse trabalho a ser desenvolvido coletivamente e que coloca os professores como sujeitos de ação, e a ideia de que é necessário *reconstruir e recuperar* para finalmente ter algo *novo*. Uma possível interpretação para esse vocabulário seria, em primeiro lugar, distanciar e firmar as ações dessa gestão como diferentes das anteriores e, em segundo lugar, adotar novas práticas pedagógicas e administrativas, o que indicaria que tudo o que está relacionado ao passado teria de ser alterado porque não tem mais lugar no presente.

Isso transparece quando o Grupo de Assesores da USP, ao apresentar os fundamentos para sua proposta, considera que “toda mudança significa ruptura de posturas anteriores, ou seja, é desencadeada por um fator desequilibrante” (GRUPO, 1991:4), ao mesmo tempo que “o fundamento de toda mudança é, portanto, o diálogo como movimento contínuo entre todas as instâncias envolvidas” (GRUPO, 1991:4). Essas afirmações estão relacionadas, no texto, às experiências anteriores desses professores e pesquisadores em outras assessorias passadas e pesquisas acadêmicas desenvolvidas. Tais ações revelaram que uma parte das mudanças necessárias à escola seria freada pela “formação pouco adequada” dos professores das escolas públicas. Com isso, mesmo “cursos rápidos” ou diretrizes centralizadas não seriam capazes de transformar as práticas pedagógicas.

A nosso ver, esse posicionamento traria uma possível saída para modificar práticas, procurando incluir e introduzir especialmente os professores nesse processo. Ainda assim, é preciso chamar a atenção para a necessidade de uma ruptura como algo fundamental e que necessariamente toda a ruptura faria alterar os quadros da situação.

Compreendemos que essa questão também pode estar relacionada ao próprio contexto de transição que marcou o período histórico no qual a *Reorientação Curricular* está inserida: um momento de mudanças e rupturas, desejadas ou não, que vinham ocorrendo no Brasil. Nesse caso, a *Reorientação Curricular* foi apenas uma delas e talvez seu desejo de transformação expressasse justamente uma busca pelo novo, tendo em vista o contexto sociopolítico da época.

No relatório de 22 de agosto (EVARISTO, 1991a), verifica-se um discurso dos servidores do NAE 4 corroborando com a exposição de Cortella:

Depois de alguns esclarecimentos sobre o motivo de nossa visita, e embora a equipe dispusesse de pouco tempo para nos atender, iniciaram contando-nos que as principais mudanças ocorridas com a troca de nomes, Delegacia de Ensino – Núcleo de Ação Pedagógica, foram de ordem pedagógica. Antigamente, quem direcionava o trabalho pedagógico era o DEPLAN, e os NAEs (delegacias de ensino) não tinham autonomia nesse sentido. A equipe chamou outras professoras que respondem por todo o trabalho administrativo e de pessoal deste NAE para explicar estas mudanças. Assim, Maria Lucia e Edineuza vieram à reunião e nos explicaram que, anteriormente, os procedimentos eram puramente administrativos, os professores eram alijados de quase todo o processo pedagógico e que hoje há um investimento em todos os profissionais, como professores, diretores, coordenadores pedagógicos, através de cursos diversos (EVARISTO, 1991a:1).

Os nomes e as funções mudam, mas quanto uma estrutura e um conjunto de práticas podem ser transformada em um período tão curto? Supomos que, apesar desse esforço e de um

trabalho voltado para a abertura de um diálogo, as culturas escolares constituídas e vigentes guardam em si uma resistência às mudanças, ainda que as professoras com quem os pesquisadores do EFES tenham conversado apontem e reforcem as mudanças positivas. Provavelmente, no andamento da pesquisa, outras fontes poderão revelar essas resistências e permanências entre professores e reformadores, pois, para Dominique Julia (2001):

É que, no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas (JULIA, 2001, p.23).

Em nossa interpretação, compreendemos que esse ritmo acelerado se originou tanto em questões sociais do período (a democratização do Brasil) quanto em questões políticas (a transição entre governos e as diferenças adotadas nas políticas públicas). E, nesse caso, é necessário diferenciar *reformas* de *mudanças*, sendo a *Reorientação Curricular* um período de reforma curricular que procurou acelerar algumas mudanças que já vinham ganhando corpo desde o começo dos anos 1980 (MOREIRA, 2000; SOARES, 2004), como uma revisão teórica dos pressupostos de ensino, a descentralização e a instituição de instrumentos de participação, tanto de professores quanto da comunidade escolar, para a democratização do ensino público no município de São Paulo. Interpretação essa pautada na indicação de Viñao Frago (2000):

La primera lección que ofrece una visión histórica de las reformas y cambios escolares es el contraste entre estos últimos – que, por lo general, tienen lugar de un modo lento y casi imperceptible – y el impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus calendarios irrealizables y sus persistentes y fallidas pretensiones de ‘reinventar’ la escuela. Los ritmos del cambio son, pues, lentos pero no uniformes. También hay cambios de ritmo. Épocas o períodos en los que el ritmo de los cambios se intensifica o se ralentiza (FRAGO, 2000, p.5).

Essa percepção aguçada da escola pública e as inúmeras ações efetivas para transformá-la seriam características da cultura desses reformadores, além da abertura ao diálogo com os professores, mesmo com as tensões e contradições internas exploradas neste texto, e a organização e instituição de ferramentas de participação. De todo modo, podemos constatar que, mesmo nessa perspectiva, a proposta de construir algo *novo*, *rompendo* com o estabelecido e com as práticas e, por conseguinte, as culturas, as culturas dos reformadores e dos professores puderam estar mais próximas, mas ainda mantêm entre si tempos e características distintas que evidenciam a complexidade de uma rede de escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Herança

O que o tempo descura
e que transfixa

o que o tempo transmite
e subverte

o que o tempo desmente
e mitifica.

(FONTELA, 2015, p.105)

Em janeiro deste ano, 2021, o início da gestão de Luiza Erundina completou 32 anos. Ao longo desse período, diversas transformações ocorreram nas leis, nas teorias e nas práticas, mas ainda assim, tal qual a democracia brasileira foi amadurecendo – hoje tão ameaçada -, percebemos que na área da Educação os avanços foram pontuados por tensões e contradições, como é possível perceber no contexto de produção desta pesquisa. Pesquisamos História desse lugar, desse presente, que nos provoca e instiga não a uma ideia de reconstruir o passado, mas a interrogar o tempo vivido. Assim, as seguintes questões históricas ganham corpo e concretude em nossa reflexão:

Investigar aspectos do passado, buscando captar vidas, escolhas individuais, ações em grupo, é um ato marcado por inquietações do nosso próprio tempo; um ato, ao mesmo tempo social e pessoal, resultado da relação entre o passado e o presente, já apontada por Bloch. Os historiadores fazem a história, que é significativa para sua época, pois o questionário dos historiadores varia no tempo, e é por ele condicionado (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Tais questões nos inquietam conforme o processo da escrita, meio pelo qual o trabalho historiográfico vai ganhando corpo, foi avançando e trazendo a nós outras reflexões e questionamentos. A partir deste texto, toda a trajetória percorrida, desde a pesquisa de Iniciação Científica ainda na área de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, foi retomada até a

forma atual do corpo de nossa pesquisa, que continua a nos mover, a nos provocar e a nos instigar a investigar o passado.

Quando este pesquisador abriu pela primeira vez as portas de Acervo EFES, um arquivo desconhecido, em uma sala estranha, não imaginava toda a trajetória que ali se iniciava. E mesmo depois de oito anos passados desde aquele episódio, ele, se não é mais um lugar desconhecido, continua surpreendendo e se ampliando, mostrando a sua imensidão documental. Decerto, a pesquisa, a leitura e a interpretação das fontes tornaram muitos aspectos mais evidentes, enquanto outros suscitam novas perguntas e dúvidas. Fizemos nossas perguntas, aos poucos analisamos algumas das vozes ali contidas. Nesse trajeto, em algum momento, entendemos que o nosso próprio tempo se impõe sobre a visão. E todos esses anos de relação transformaram, de algum jeito, o sentido do Acervo e do EFES, em geral, em algo próximo ao poema de Orides Fontela, escolhido como epígrafe destas considerações: produzido para durar, esse conjunto de documentos é uma herança, que ao mesmo tempo transmite aquelas experiências, mas também convida-nos a uma espécie de subversão, porque vai se ampliando e se recriando em nós.

Voltando a um registro mais acadêmico, esse aspecto subjetivo – o *sabor* desse arquivo, utilizando uma noção de Farge (2009) – combinado com a rica complexidade material desse conjunto documental nos fizeram tornar o EFES (Projeto, Grupo e Acervo) nosso objeto central. Analisando-o, pudemos entender que, entre as histórias que os acervos escolares universitários, como o do Projeto EFES, guardam sobre a educação brasileira, há também a própria relação dos pesquisadores com seus objetos. Além disso, esta dissertação demonstrou ao menos duas entradas possíveis de histórias que acervos universitários podem contar, mas esperamos ter contribuído para inspirar e indicar que seriam válidas diversas outras histórias.

Convém, no entanto, ressaltar que estudar esse período, em especial pela proximidade temporal, trouxe desafios. Em virtude disso, temos uma hipótese de que ao longo dos anos futuros, com outras pesquisas e miradas, as ações desses sujeitos possam vir a ser interpretadas não apenas de modo diferente, o que seria evidente, mas a partir de outras perguntas, vistas sob outras perspectivas; o acervo, as ações desses sujeitos e as implicações desse projeto podem vir a ser desdobrados em tópicos que agora escapam das nossas mãos. É o que nos informa Frago:

Los usos y sentidos de los restos y huellas materiales e inmateriales del pasado difieren, como difieren sus significados, en función de quién, desde dónde, cómo y con qué fines se mira. Cabe, como ya se ha señalado, un uso nostálgico, que tiene su origen y contribuye a construir el sentido biográfico de uno mismo y del pasado. Por otra parte, el uso memorialístico general

siempre está presente de un modo u otro. Se recuerda, se trae a la memoria, lo que se considerada digno de ser recordado. Y al hacerlo se preserva ese algo, lo que sea, del olvido. (VIÑAO, 2011, p.49).

Esta pesquisa atravessou um tempo histórico repleto de acontecimentos, desde a eleição do atual presidente até a pandemia da covid-19. Nesse período, presenciou uma inércia paralisante no campo das políticas públicas federais para a Educação. Destacamos que as restrições impostas pela pandemia afetaram diretamente nosso acesso pleno ao Acervo EFES, bem como o processo de escrita. Nesse sentido, esperamos que o resultado desta dissertação, para além de suas lacunas – responsabilidades exclusivas do seu autor -, possa servir não apenas como contribuição para a área de História da Educação e Ensino de Língua Portuguesa, mas como uma indicação e inspiração de caminhos possíveis para o desenvolvimento de políticas públicas que também com seus equívocos e acertos abriam-se para a escuta e participação dos professores.

Recomendamos, então, a utilização das fontes do Acervo considerando os sujeitos, à medida que constituem um campo fértil para análise. Uma possibilidade seria, por exemplo, interpretar os documentos do EFES, em particular aqueles que envolvem professores e alunos, como relatórios e diários de campo, sob a perspectiva da experiência (THOMPSON, 2002). Outro caminho seria dar prosseguimento à leitura dessas fontes sob a perspectiva das culturas escolares (FRAGO, 1996; 1998; 2000; 2006), esmiuçando as características e aspectos culturais dos professores. A nosso ver, esses dados seriam extremamente pertinentes para compreendermos melhor o período de reforma, e por conseguinte as mudanças (ou não) nas práticas escolares, ocorrido entre 1989 e 1992 na SME-SP, pois:

[...] as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas (e reconstruídas) nas experiências e práticas escolares. Por isso mesmo, pensar as culturas escolares é pensar também nas formas como os sujeitos escolares se apropriaram das tradições, das culturas nas quais estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p.57).

As fontes históricas sobre a RC e outras ações e projetos da SME-SP entre 1989 e 1992 podem ampliar nossa compreensão sobre como uma reforma com um aspecto mais democrático pode se desenvolver, questionando também como ela se relaciona com essas tradições. Nossa pesquisa considera que as tensões e conflitos entre as diferentes culturas escolares são

inevitáveis; porém, parece que um espaço de diálogo e uma percepção de que uma reforma curricular não pode ser imposta diminui esses conflitos.

Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010, p.68), explicitando o pensamento de Thompson (1981, p.101), indicam que as ações individuais se relacionam com o horizonte histórico. A nosso ver, essa afirmação está explícita nas ações do EFES, que pensou e propôs a formação de professores de Língua Portuguesa de acordo com o que era possível. O mesmo com as pessoas da gestão da SME-SP: elas agiram dentro dos limites culturais das instituições, das escolas e da teoria, de acordo também com a visão política.

Dessa forma, observar os sujeitos a partir de uma mirada inspirada na história dos intelectuais, reconstituindo trajetórias em relação com suas ações, posições e ideais, revelou-se profícuo, ainda mais se considerarmos outras fontes para cruzarmos na interpretação. Nesse caso, a utilização de memoriais, quando for possível, indica um campo interessante e rico, por evidenciar como os sujeitos elaboram, interpretam e buscam dar coerência e sentido aos seus percursos.

Retomando perguntas que lançamos na *Introdução* desta dissertação, podemos compreender que mais que um “ideal” de escola, ensino ou currículo, o EFES buscava trazer para as discussões e decisões outros sujeitos que não fossem apenas os professores universitários, pensando e realizando, então, atividades de extensão e formação de professores que considerassem as pessoas participantes – foi essa experiência, bem como a aproximação com professores da Unicamp, e com o pensamento de Paulo Freire, que possibilitou que, com o Convênio USP/SME-SP, o EFES fizesse parte do processo de assessoria da RC.

Verificamos que mudanças e transformações na escola esbarram nas culturas escolares que a compõem – porque há sempre uma tensão entre essas partes: professores, especialistas e reformadores ocupam posições distintas, possuem interesses variados e formas de agir e pensar. Mostramos experiência democrática na História da Educação brasileira, evidenciando que estudar esse período é importante, em especial porque se trata de anos cujos processos educativos se relacionam diretamente com o que vivemos na atualidade. Nossa pesquisa procurou preencher os silêncios da história com histórias válidas, reconstituindo as experiências desses sujeitos.

Esse panorama sobre as análises desenvolvidas ao longo deste trabalho permite compreender que a Reorientação Curricular não teve um lugar de destaque fora dos muros das escolas e NAEs, tendo repercutido de forma bem delimitada nos veículos de comunicação impressa. Evidentemente, essa situação não tira a importância do trabalho realizado, muito

menos do legado dessas discussões, ações e propostas curriculares. No entanto, o término desta pesquisa indica um caminho rico a ser explorado, que seria analisar com profundidade o que a sociedade compreendia por qualidade de ensino.

Com essa dissertação esperamos ter contribuído para esse longo, contínuo e importante processo que é a pesquisa universitária. Esperamos, em poucas palavras, que esta pesquisa tenha chamado a atenção para acervos universitários ainda inexplorados, indicando a riqueza de materiais e possibilidades que eles podem ter – nesse sentido, julgamos ter demonstrado, em especial, o valor e a importância do Acervo EFES

Observamos e reconhecemos algumas lacunas em nosso trabalho, inevitáveis porque se trata de uma primeira pesquisa de maior fôlego sobre o Acervo do ponto de vista da História da Educação. Por isso, retomando o fragmento de um poema de Safo, que resistiu por tanto tempo ao próprio tempo, hoje nos inspiramos a pensar em um *alguém* potencial que há de haver no futuro – *alguém* que queira e possa se aprofundar nesses caminhos.

Se alguém no futuro quiser lembrar, esperamos que nosso texto tenha permitido encontrar caminhos para compreender esse período e as ações desses sujeitos naquele tempo. Que outras pesquisas venham a interpretar e adicionar novas e outras camadas de entendimento. Compreendemos, ao fim desta etapa de nossa formação, que tanto no que diz respeito às lutas pela educação pública, nos estudos sobre ensino de Língua Portuguesa e das contribuições de Paulo Freire na educação brasileira, o que apresentamos aqui, a partir do Acervo EFES, de algum modo já está marcado na atualidade e configurado como uma referência, para a qual podemos e poderemos, quem sabe, olhar e voltar a olhar para ao menos encontrar forças e inspiração em tudo o que essas diversas pessoas, com seus interesses, desejos e vontades, puderam realizar naquelas circunstâncias, naquele tempo histórico.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. B. B.; BUECKE, J. E. O. Educação não escolar: balanço da produção presente nos Congressos Brasileiros de História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e069, 16 jun. 2019.
- AMARAL, G. L. do. As passeatas estudantis: aspectos da cultura escolar e urbana. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 2, p. 131-154, mai./ago. 2011.
- ANDRÉS, M. M. P.; BRASTER, S. El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.3 (30), v.12, p.15-44, set./dez. 2012.
- ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. **Estudos históricos**, n. 21, v. 11, p. 9-34, jul. 1998.
- ATWOOD, M. **O conto da aia**. Tradução: Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Revista USP**, São Paulo, Dez./Jan./Fev. 1990-1991, p. 65-69, 1991.
- BACELLAR, C. O uso e o mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-79.
- BELLOTTO, H. L. Universidade e arquivos: perfil, história e convergência. **Trans-informação**, Campinas, n. 3, v. 1, p. 15-28, set./dez. 1989.
- BENITO, A. E. As três culturas da escola. In: **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Editora Alínea, 2017. p.118-124.
- BERTOLETTI, E. N. M.; SILVA, M. C. DA. Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 373-403, jan./mar. 2016.

BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M. de; OLIVEIRA, M. A. T. de. **Edward P. Thompson**: história e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Vol. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BONAMINO, A. M. C. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.5, v. 3, p. 253-276, jan./jun. 2003.

BOSI, V.; CAMPOS, C. A.; HOSSNE, A. S.; RABELLO, I. D. Apresentação. In: _____ (orgs). **Ficções**: leitores e leituras. Cotia: Ateliê Editorial, 2001. p.9-10.

BOSI, V.; CAMPOS, C. A.; HOSSNE, A. S.; RABELLO, I. D. Prefácio. In: _____ (orgs). **O poema**: leitores e leituras. Cotia: Ateliê Editorial, 2001. p.9-10.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. P. (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p. 183-191.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 06.Jun. 2021.

CARPENTIER, C. Manuais e programas escolares franceses de história e de geografia: identidades, globalização e construção europeia (1995-2002). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.22, v.9, p.113-139, jan./abr. 2010.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília:MEC/Inep/Comped, 2002. p.171-184.

CASSAB, M. A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 10, n. 2, p. 225-251, mai./ago. 2010.

CAVALIERI, A. M. V. Memória das escolas de tempo integral do rio de janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1, 2000, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2000.

CERTEAU, M. de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. p. 65-119.

CERTEAU, M. de. Ler: uma operação de caça. In: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014. p.236-248.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHAUÍ, M. Ligia: uma lúcida esperança. In: LEITE, L. C. M. **Invasão da Catedral**: Literatura e Ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. p. 9-14.

CHAUÍ, M. Intelectual engajado: uma figura em extinção? In: NOVAES, A. (org.) **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CHAVES, M. W. Um estudo sobre a cultura escolar no Rio de Janeiro dos anos de 1930 pelas lições de história. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 6, n. 1, p. 71-100, jan./jun. 2006.

CHIOZZINI, D. F. As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da “integração social” ao “engajamento pela transformação”. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.3 (36), v.14, p.23-53, set./dez. 2014.

CIAMPI, H.; GODOY, A. P. Histórias divergentes na intelectualidade docente: trajetórias formativas nas memórias de professoras do ensino municipal de São Paulo (1964-1985).

Revista Brasileira de História da Educação, n.3 (46), v.17, p.260-288, jul./set. 2017.

CICERO, A. Guardar. In: MORICONI, I. (org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.337.

CITELLI, A. O.; CHIAPPINI, L.; PONTUSCHKA, N. N. 1. Proposta de Ação. In: PONTUSCHKA, N. N. **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

CORTELLA, M. S. A reconstrução da escola (a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991). **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar. 1992.

COUTO, C. G. Mudança e crise: o PT no governo em São Paulo. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]**. São Paulo, 1994, n. 33, pp. 145-164.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, M. T. S. A mão, o cérebro, o coração. Prescrições para a leitura em manuais escolares para o Curso Normal (1940 – 1960/ Brasil-Portugal). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 3, p. 285-309, set./dez. 2013.

DALLABRIDA, N. Usos sociais da cultura escolar prescrita no ensino secundário. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 1, p. 167-192, jan./abr. 2012.

DOSSE, F. História do tempo presente e historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, n. 1, v. 4, p. 5-23, jan./jul., 2012.

DUTRA, A. F. **As memórias de educadoras sobre a gestão Paulo Freire na secretaria municipal de educação de São Paulo**. 2015. 417p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015a.

DUTRA, A. F. As memórias de professoras municipais sobre a gestão Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *In: Congresso Brasileiro de História da Educação*, 8, 2015, Maringá, Paraná. **Caderno de resumos** [...]. Maringá, 2015b.

EDITORIAL, C. Entrevista com Ligia Chiappini. **Revista Diadorim**, n.1, v.18, p. 10-12, jan./jun. 2016.

EDREIRA, M. A. B. Monteiro Lobato e seus leitores: livros para ensinar, ler para aprender. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.7, v.4, p.9-41, jan./jun. 2004.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, N. Introdução. In: _____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa, Edições 70, 2008. p.13-34 .

EVARISTO. M. C. **Relatório de visita ao NAE-4 em 02/09/1991**. São Paulo, 1991b.

EVARISTO. M. C. **Relatório de visita ao NAE-4 em 22/08/1991**. São Paulo, 1991a.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. n.1, v. 30, p.139-159, jan./abr. 2004.

FARIA, V. F. S. de. **O ensino de literatura: articulação entre propostas oficiais e pesquisa universitária**. 2009, 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FENELON, D. R. Construindo Políticas Públicas: Culturas e Patrimônio Cultural. **Revista do Mestrado de História**. n.1, v.10, p.269-292, 2008.

FICO, C. **História do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2016.

FOLHA DE S. PAULO. Freire assume secretaria e reduz delegacias de ensino. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 3 jan. 1989a. Educação e Ciência, Cotidiano, p. 6.

FOLHA DE S. PAULO. Paulo Freire decepciona os professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 ago. 1989b. Educação, p. 6.

FOLHA DE S. PAULO. Classe média exige escola pública de qualidade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 fev. 1992. Cotidiano, p. 4.

FONSECA, M. R.; XAVIER, M. T.; VILELA, C. L.; FERREIRA, M. S. Panorama da produção brasileira em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares (2000-2010): entre a História da Educação e a Sociologia do Currículo. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1 (31), v.13, p.193-225, jan./abr. 2013.

FONTELA, O. **Poesia completa**. São Paulo: Hedra, 2015.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, A. V. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. **VIII Jornada Estatales Forum Europeo de Administradores de la Educación**, Murcia, p. 17-29, 1996.

FRAGO, A. V. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. **Culturas y Civilizaciones**, III Congreso de la Asociación de Historia Contemporanea, Valladolid, p. 167-183, 1998.

FRAGO, A. V. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 116-134, jul./dez. 2000.

FRAGO, A. V. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

FRAGO, A. V. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.18, v.8, p.173-215, set./dez. 2008.

FRAGO, A. V. Memoria, patrimonio y educación. **Revista História da Educação**, n.34, v.15, p.31-62, jan./abr. 2011.

FREITAS, J. C. de; SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. da. **Educação na Cidade de São Paulo (1989 a 2000)**. São Paulo: Pólis/PUC-SP, 2002.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. A circulação do texto na escola. Biblioteca Virtual do Centro de Documentação e Informação. São Paulo, 2005. Disponível em <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/1773/a-circulacao-dos-textos-na-escola/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

GADOTTI, M. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1-2, 1997.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRUPO DE ASSESSORES USP/SME-SP. **Uma proposta para recuperação da escola pública**. São Paulo, 1991.

HADDAD, S. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

HATAGIMA, G.; REZENDE, N. L. de; MORAES, D. Z. As práticas de leitura literárias e a literatura infantil no Acervo do Estágio de Formação do Educador em Serviço – EFES: resultados e análises preliminares de um projeto de pesquisa e extensão universitária. **Revista de Cultura e Extensão USP**, v. 14, p. 14-57, nov. 2015.

HATAGIMA, G. A cultura dos reformadores na Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992). *In: Encontro Regional da ANPUH-SP*, 24, 2018, Guarulhos, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. Guarulhos, UNIFESP, 2018.

HATAGIMA, G. Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992): cultura dos reformadores e a Universidade. *In: RICARDO, E. et al. (orgs.). Pesquisa em educação: diversidade e desafios*. São Paulo: FEUSP, 2019.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, nº 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KANTOVITZ, G. Irmãs Catequistas Franciscanas: entre a rigidez e o carisma franciscano (SC, 1935-1965). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, p. e012, 2018.

KNOBLAUCH, A.; RATTO, A. L. S.; OLIVEIRA, L. P. A.; FERREIRA, V. M. R. Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 557-574, jul./set. 2012.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. *In: _____*. **História & Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. p. 485-499.

LEITE, L. C. M. **Invasão da Catedral**: Literatura e Ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983a.

LEITE, L. C. M. Carta ao Leitor. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, n. 3, p. 3-4, 1983b.

LEITE, L. C. M. O papel da universidade brasileira nas escolas públicas: uma experiência alternativa. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, nº 12, v. 1, p. 313-322, jan./dez. 1986.

LEITE, L. C. M. Introdução. *In: LEITE, L. C. M., MARTINS, M. H., SOUZA, M. L. Z. de (org.). Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação dos professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 11-25.

LEITE, L. C. M. Apresentação. In: HUBNER, R. M. (org.) **Quando o professor resolve: experiências no ensino de Português**. São Paulo: Edições Loyola, 1989. p.7-13.

LEITE, L. C. M. **Memorial para o Concurso de Titular na área de Teoria Literária e Literatura Comparada**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1990.

LEITE, L. C. M., MIRANDA, J. L., EVARISTO, M. C. Interdisciplinaridade na escola pública: a experiência paulista na gestão Paulo Freire e a participação da universidade. In: FAUNDEZ, A. (Org.). **Educação, desenvolvimento e cultura: contradições teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 13-45.

LEITE, L. C. M. **Aprender e ensinar com textos**. 3 volumes. São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, L. C. M.; DIMAS, A.; ZILLY, B. (orgs.) **Brasil, país do passado?** São Paulo: EDUSP/Boitempo, 2000.

LEITE, L. C. M. **Reinvenção da Catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

LEITE, L. C. M. APLL e Linha D'Água: utopia, diálogo e disciplina. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, nº especial, p. 13-22, set., 2010.

LEITE, L. C. M. Luzes e sombras na Univers(C)idade. In: ABDALA JUNIOR, B. (org.) **Um mundo coberto de jovens**. São Paulo: Com-Arte, 2016. p.150-160.

LEITE, L. C. M. Um homem bom, etc... **Informe IEB**, São Paulo, Especial Antonio Candido, p.1, jul. 2017. Disponível em: <http://www.ieb.usp.br/informe-ieb-especial-antonio-candido/>

LOPES, S. DE C. Arquivos do Instituto de Educação: suporte de memória da educação nova no Distrito Federal (anos de 1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 1, p. 43-72, jan./jun. 2005.

MACIEL, T. L.; SILVA, G. J. Nem “programa da índio”, nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.19, v.9, p.205-226, jan./abr. 2009.

MARCO, V. de. Sintetizar para propor. In: MARCO, V. de; LEITE, L. C. M.; SPERBER, S. F. **Língua e Literatura: o professor pede a palavra**. São Paulo: Cortez, 1981. p.167-169.

MARCO, V. de; LEITE, L. C. M.; SPERBER, S. F. **Língua e Literatura: o professor pede a palavra**. São Paulo: Cortez, 1981.

MARTINS, M. H. Estágio de formação do educador em serviço: reinventando relações, idéias e práticas. In: LEITE, L. C. M., MARTINS, M. H., SOUZA, M. L. Z. de (org.).

Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação dos professores. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 52-66.

MELLO, M. C. O. A contribuição do pensamento de Emilia Ferreiro para a história da alfabetização no Brasil. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2, 2002, Natal, Rio Grande do Norte. **Anais [...]**. Natal, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Superior. **Programa “Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau”**: síntese avaliativa e reorientações. Brasília. 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Superior. **Programa “Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau”**. Caracas, Venezuela. 1987.

MOGARRO, M. J. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.2, v.5, p.75-99, jul./dez. 2005.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

NETO, A. S. Ensino de história e cultura escolar: fontes e questões metodológicas. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 10, n. 1, p. 141-167, jan./abr. 2010.

NOGUEIRA, T. J. A. M.; VASCONCELOS, S. L. O processo histórico de democratização do ensino superior no estado do Piauí. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2, 2002, Natal, Rio Grande do Norte. **Anais [...]**. Natal, 2002.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Texto interno do PT critica Paulo Freire. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 3 ago. 1990. Geral, p.12.

OLIVEIRA, L. E. M. Entre a história cultural e a teoria literária: rumo a uma história dos cânones escolares no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.8, v.4, p.105-123, jul./dez. 2004.

PANIZZOLO, C.; LIMA, M. A. C. A história da formação dos profissionais de educação infantil da rede paulistana: uma análise a partir dos documentos oficiais (1970-2004). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 9, 2017, João Pessoa, Paraíba. **Anais [...]**. João Pessoa, 2017.

PAULA, M. de F. de. O processo de modernização da universidade – casos USP e UFRJ. **Tempo Social**, n.2, v.12, p.189-202, jul./dez. 2000.

PAULILO, A. O avesso das normas: indolentes, vadios, imprudentes e outros tipos escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 7, n. 3, p. 117-136, set./dez.. 2007.

PAULILO, A. L. Nanette e Boné Preto vão à escola: conduta pessoal e escolarização nos anos de 1930. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 2[32], p. 133-158, mai./ago. 2013.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PIETRI, E. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p.263-283, jan./jun. 2007.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.43, p.70-83, jan./abr. 2010.

PIETRI, E. O currículo e os discursos sobre o ensino de língua portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p.515-537, set./dez. 2013.

PIETRI, E. A constituição dos discursos sobre ensino de língua portuguesa nas décadas de 1980 e 1990. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.57, n.1, p.523-550, jan./abr. 2018.

PONTUSCHKA, N. N. **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

REGO, T. C. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.19, n.58, p.779-800, jul./set. 2014.

REGO, T. C. **Memorial e metamemórias**: entre o singular e o plural. Curitiba: CRV, 2018.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura sob o viés da licenciatura. **Literatura e Sociedade**, v. 22, n. 24, p. 114-124, 2017.

ROSSETTI, F. PT forma mais alunos e 'revira' avaliação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 11 nov. 1992, Cotidiano, p. 3.

ROUSSO, H. O arquivo ou o indício de uma falta. **Estudos históricos**, 1996, 17, p. 85-91.

SAFO. **Fragmentos completos**. Tradução: Guilherme Gontijo Flores. São Paulo: Editora 34, 2017.

SAMPAIO, M. M. F.; GALIAN, C. V. A. Currículo na escola: uma questão complexa. In: MARIN, A. J. (org.). **Escolas, organizações e ensino**. São Paulo: Junqueira&Marin Editores, 2013. p.169-217.

SAMPAIO, M. M. F.; QUADRADO, A. D.; PIMENTEL, Z. P. **Interdisciplinaridade no município de São Paulo**. Brasília, INEP, 1994.

SÃO PAULO (Município). Decreto n. 27.614, de 1º de janeiro de 1989. Revoga o Decreto n. 21.839, de 3 de janeiro de 1986, e revigora o Decreto n. 21.811, de 27 de dezembro de 1985, referentes ao Regimento Comum das Escolas Municipais. **Diário Oficial do Município de São Paulo**. Ano 34, n.1, p.1, 3 jan. 1989a.

SÃO PAULO (Município). Portaria n. 5.848, de 9 de agosto de 1989. **Diário Oficial do Município de São Paulo**. Ano 34, n.149, p.8, 10 ago. 1989b.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Documento 1**. São Paulo. 1989c.

SÃO PAULO, Secretária Municipal de Educação. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Documento 2**. São Paulo. 1990a.

SÃO PAULO, Lei Orgânica do Município de São Paulo, de 5 de abril de 1990. **Diário Oficial do Município de São Paulo**. Ano 35, n.64, p.25-37, 5 abr. 1990b.

SÃO PAULO, Câmara Municipal. Pesquisa em base de dados – vereadores. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/biblioteca/arquivo-vereadores/> Acesso em 06 jun. 2021.

SCHUELER, A. F. M. DE. Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manoel José Pereira Frazão na Corte imperial (1870-1880). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 1, p. 109-138, jan./jun. 2005.

SETUBAL, F. M. R.; REBOUÇAS, M. L. M. Quadrinhos e educação: uma relação complexa. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1 (37), v.15, p.301-334, jan./abr. 2015.

SILVA, A. L.; ORLANDO, E. de A. Memória e patrimônio na história da educação: possibilidades e desafios. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n.2, v.18, p. 425-444, mai./ago. 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SINGER, P. O processo econômico. In: REIS, D. A. **Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010**, volume 5, coleção História do Brasil Nação: 1808-2010. Rio de Janeiro: Objetiv, 2014. p.183-232.

SIQUEIRA, E. M. Reconstituindo arquivos escolares: a experiência do GEM/MT. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 2, p. 123-152, jul./dez. 2005.

SIRINELLI, J. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (org). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 231-270.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

SOUZA, A. R. **Resistência e desistência: os conflitos na experiência de Paulo Freire como secretário municipal de educação de São Paulo (1989-1991)**. 2018. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M (orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p.71-94.

SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. Mercado simbólico de formação docente. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Orgs.). **Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014. p. 95-111.

SOUZA, R. F. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.9, v.5, p.9-42, jan./jun. 2005.

SOUZA, R. M. S. DE. A cultura material escolar da Deutsche Schule. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 7, n. 2, p. 69-94, mai./ago. 2007.

TABORDA, M. A. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação: culturas escolares, currículo e educação do corpo. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.16, v.8, p.147-169, jan./abr. 2008.

TABORDA, M. Siete preguntas a Antonio Viñao Frago. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 10, n. 1, p. 199-212, jan./abr. 2010.

TAVARES, C.; EVARISTO, M. C.; SOUZA, M. L. Z. de. Entrevista com Ligia Chiappini Moraes Leite. **Magma**, n. 5, v. 1, p. 13-42, dez., 1998.

TEIVE, G. M. G.; ÁLVAREZ, M. de los Á. R. Memoria plasmada en el presente: Conversaciones con Agustín Escolano Benito. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 3, p. 15-28, set./dez. 2013.

THOMPSON, E. P. **Senhores e Caçadores: A Origem da Lei Negra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. Educação e experiência. In: _____. **Os Românticos: A Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p.11-48.

VALDEMARIN, V. T. O manual didático Práticas escolares: um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 2, p. 13-39, mai./ago. 2008.

VALENTE, W. R. A matematização da pedagogia: tempos de mudança da cultura escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 4, p. 10-31, out./dez. 2016.

VIDAL, D. G. Cultura e práticas escolares. In: _____. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **Pensadores sociais e História da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.265-291.

VIEIRA, C. E. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em história da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, M. T. de. **Cinco estudos em história e historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p.11-40.

ZONIN, S. A.; SILVA, V. L. G. da; PETRY, M. G. Assistência à infância escolarizada: a caixa escolar em cena. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, p. e007, 2018.