



em
aberto

+

em aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
(Circulação Interna)

BBE 27/84

CIBEC - PERIÓDICO
N.º _____
ORIGEM <u>D</u>
DATA <u>07/12/93</u>

Brasília
Ano III
Nº 23
Set./Out.
1984

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal, 04/0366 - 70.312 - Brasília - DF

MEC

CIBEC-PERIODICO

N.º

OR: VI

DATA

0
12-01-85

Presidente da República
JOÃO FIGUEIREDO
Ministro da Educação e Cultura
ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ
Secretário-Geral
SÉRGIO MÁRIO PASQUALI

INEP

Diretora-Geral
LENA CASTELLO BRANCO FERREIRA COSTA
Diretora de Estudos e Pesquisas
NANCY RIBEIRO DE ARAÚJO E SILVA
Diretor de Planejamento e Administração
FLORIANO FREITAS FILHO
Diretor de Documentação e Informação
PAULO DE TARSO CARLETTI
Coordenadoria de Editoração e Divulgação
VERA MARIA ARANTES
Editora-Assistente
SILVIA MARIA GALLIAC SAAVEDRA

em
aberto

Conselho Editorial: Heloisa M. S. Carvalho, Janete Chaves,
Maria Laís Mousinho Guidi, Maria Vieira da Silva, Nicanor Palhares Sá

Chefe de Redação: Janete Chaves

Redação: Cleusa Maria Alves, Norma W. S. Pereira de Castro, Ana Luiza F. Saibro,
Maria Francisca Teresa F. de O. França, Juscelino Mafra de Oliveira (estagiário),
Mabel Alves de Farias (estagiária)

Assistente de Produção: Elisabeth R. Ramos

Diagramação: Ana Maria Boaventura, Fernando Rabello Costa (estagiário)

Revisão: Elisabeth R. Barros, Terezinha Zelinda Werlang,
Catarina de Carvalho Guerra (estagiária)

Serviços Editoriais Auxiliares: Fernando Neves de Lima

Colaboração: Maria Ângela T. Costa e Silva (Bibliografia), Maria de Fátima S. Cardoso

Distribuição: Moacyr Ribeiro de Macedo

Redação, Divulgação, Correspondência:

Espanada dos Ministérios, Bl. "L" - Anexo I - 1º andar
Tel.: (061) 223-5561 - CEP 70047 - Brasília - DF.

EM ABERTO, órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação e Cultura, é uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Diretoria de Documentação e Informação, Coordenadoria de Editoração e Divulgação, de circulação no âmbito do Ministério, destinada à veiculação de questões pertinentes às áreas de educação, cultura e desportos, de interesse geral de técnicos e dirigentes dos diversos órgãos.

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal, 04/0366 – 70.312 – Brasília – DF

MEC

painel

Memória da Educação Brasileira

O INEP deu início, este ano, a uma linha de pesquisas, dissertações e teses sobre a História da Educação Brasileira, com ações voltadas para o apoio efetivo à produção de trabalhos relacionados com o tema e fundamentos em fontes primárias e documentos inéditos. Esse estímulo à pesquisa histórica na área da Educação tem como objetivo buscar o conhecimento mais profundo dos diversos segmentos da educação formal e não-formal das instituições educacionais públicas e particulares, dos movimentos de ideias e das ações educativas.

Aproximadamente cinquenta projetos foram encaminhados para apreciação durante o primeiro período de inscrição, encerrado no final do mês de junho passado. Após julgamento realizado nos meses de agosto e setembro, foram aprovados nove trabalhos: *Contribuição para a História da Escola Pública Primária do Distrito Federal no Período do Estado Novo (1937-1945)* e *Uma Proposta de Formação de Professor - Reforma Anísio Teixeira do Distrito Federal (1931-1935)*, apresentados pelo Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ); *Mentalidade Liberal da Elite Paulista e Instituições de Ensino em Santos (1870-1920) - Levantamento de Fontes e Análises, da Sociedade Visconde de São Leopoldo/Faculdade Católica de Santos (UNISANTOS)*; Francisco Rangel Pestana: *o Político e o Educador, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"*; *A Escola Nova em Pernambuco - O*

APRESENTAÇÃO

História da Educação Brasileira

A constatação de que a renovação teórico-metodológica apresentada pela pesquisa educacional e as modificações ocorridas na historiografia brasileira não redundaram em significativo número de estudos em história da educação levou o INEP a planejar uma série de eventos com o objetivo de estimular a pesquisa histórica na área e a reflexão mais aprofundada a respeito do assunto.

Com este número, *Em Aberto* vem contribuir neste processo, abordando o tema com o intuito de gerar discussões que favoreçam a análise dos problemas enfrentados por educadores e historiadores na construção da memória educacional brasileira.

No *Enfoque*, Miriam Jorge Warde apresenta um balanço da produção historiográfica sobre a educação nacional nos últimos quatorze anos, avaliando-a criticamente, bem como procura levantar as tendências manifestadas pela historiografia educacional nesse período.

Na *Seção Pontos de Vista*, Luiz Antônio Cunha oferece diretrizes para o estudo histórico do ensino superior brasileiro, a partir de uma reflexão filosófica sobre este tipo de estudo e a formulação do objeto de investigação do pesquisador. O segundo texto, de Jorge Nagle, aborda alguns problemas relativos à inexistência de uma tradição de estudos históricos no Brasil, apontando deficiências acerca da seleção de material relevante e da percepção histórica dos fatos, além de enfatizar a necessidade de que esses estudos tenham continuidade e mostrar diversos pontos sobre essa e outras questões.

Dois trabalhos são apresentados em *Resenha*: um deles discute a questão da catequese indígena no Brasil e sua influência em nossa colonização; o outro estuda a Reforma Francisco Campos em Minas Gerais, nos anos vinte. Finalmente, *Em Aberto* traz uma bibliografia específica sobre o tema.

nascimento do grande pioneiro da radiodifusão no Brasil. O Concurso, que tem o patrocínio do Conselho Nacional de Direito Autoral (CNDIA), fará a avaliação de textos inéditos sobre o tema "Tecnologia Educacional" e contemplará o autor do trabalho classificado em primeiro lugar com a quantia de Cr\$ 800 mil.

As monografias poderão tratar de qualquer assunto ou aspecto específico da Tecnologia Educacional e focalizar tanto seus fundamentos como os meios tecnológicos de ensino e sua utilização.

Aos interessados, as inscrições estão abertas até o dia 25 de janeiro de 1985, devendo os trabalhos ser entregues à Coordenadoria de Comunicação Social da FUNTEVÉ, Rua da Imprensa, 16 - 9º andar - 20030 - Rio de Janeiro-RJ. Maiores informações poderão ser obtidas no mesmo endereço.

Congressos e Seminários

Seminário Internacional sobre Formação Profissional

A Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) e o Centro Interamericano de Investigación e Documentación Profesional (CINTERFOR) realizaram, de 8 a 11 de outubro de 1984, em São Paulo, o Seminário Internacional sobre Formação Profissional Comparada na América Latina, como parte das atividades de comemoração do Ano da Formação Profissional, em curso em 1984.

Reunindo delegados e representantes de quinze países da América Latina e do Caribe, o Seminário teve como objetivo analisar o es-

Filho": A Escola Nova em Pernambuco – O Caso do Recife e Resgate Oral da Educação Popular em Pernambuco, propostos pelo Departamento de Pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas "Josué de Castro"; Educação Popular: uma Reivindicação da Classe Trabalhadora, do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP); Níveis de Alfabetização e Graus de Instrução nas Origens do Processo Modernizador Brasileiro (1872-1920), do Departamento de História da Universidade Gama Filho; e, finalmente, Efeitos da Intervenção do Estado e Centralismo na Relação Escola-Trabalho na Paraíba (1930-1984), do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Os trabalhos inscritos para a segunda etapa de avaliação, com prazo até o dia 30 de dezembro, serão apreciados e julgados nos meses de fevereiro e março do próximo ano.

Encontro Avalia Projeto Vencer

Numa promoção conjunta da Secretaria

O livro examina a estruturação do sistema escolar brasileiro, mostrando como as mudanças econômicas ocorridas no país podem alterá-lo, através de um processo de crescente burocratização decorrente de propostas elaboradas no interior do aparelho do Estado. Faz uma análise crítica de Administração Escolar, relacionando-a com a administração empresarial e identifica os seus pressupostos dentro de uma perspectiva ideológica.

● **O professor como agente político**, de Maria Anita Viviani Martins. São Paulo, Loyola, 1984. 87p.

Trata-se de uma reflexão acerca do desempenho do professor no processo pedagógico, onde a práxis pedagógica é vista como um espaço no qual o educador deve ter atuação político-prática.

Mostra, através de uma retrospectiva histórica, a despersonalização do professor como núcleo político ativo, por força de uma contínua pressão, servindo politicamente aos interesses de um dado momento histórico. Aponta para a necessidade de que a prática burocratizada deste profissional seja redimensionada e legitimada pela

formação profissional, a revista apresenta trabalhos que abordam a natureza e a ação de diversas instituições ligadas à área. Os artigos procuram ainda refletir sobre a realidade destas entidades, bem como sobre os rumos e os vários enfoques da formação profissional.

O segundo número, a ser editado brevemente, será dedicado ao Seminário Internacional de Educação Comparada na América Latina, realizado em São Paulo no início de outubro.

● **Reflexões sobre a prática docente**, de Maria Oly Pey. São Paulo, Loyola, 1984. 61p. (Coleção Espaço)

Questiona o autoritarismo pedagógico e a ordem racional que domina a vida acadêmica, materializada no planejamento e organização curriculares. Tece críticas ao processo de planejamento e aos fundamentos da teoria de currículo e propõe uma forma de intervenção no currículo estático, que toma o objetivo do conhecimento como universal e leva o professor a uma práxis pedagógica alienada, repetitiva e não-criativa.

o Seminário teve como objetivo analisar o estágio em que se encontram as entidades voltadas para a formação profissional, suas disciplinas e seus progressos. Procurou, ainda, ampliar soluções para a formação profissional em toda a América, abrindo perspectivas para o futuro e novas formas para a solução de seus problemas.

Os principais temas abordados foram: "Administração da Formação Profissional"; "Desenvolvimento de Pessoal das Instituições de Formação Profissional à Geração de Emprego"; "Respostas da Formação Profissional às Demandas Tecnológicas do Sistema Produtivo" e "O Futuro da Formação Profissional".

Como conclusão do encontro, foram encaminhadas entre outras, as seguintes recomendações: a formação profissional não deve tão-somente se ocupar do aprimoramento do conhecimento técnico, mas também deve desenvolver uma sólida educação geral, a fim de integrar os alunos na sociedade e no universo do trabalho; as relações entre os países americanos devem continuar a intensificar-se, para que se estabeleçam, a partir dos problemas comuns, propostas e ações pertinentes à sua realização específica; os países em desenvolvimento devem

Uma promoção conjunta da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí e do Ministério da Educação e Cultura, teve lugar, em Teresina, no período de 21 a 26 de outubro, o I Encontro Nacional de Avaliação do Projeto Vencer.

O Projeto, implantado este ano em dezesseis estados, é uma iniciativa da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau (SEPS) do MEC e tem como objetivo diminuir os altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do 1º grau.

O Encontro pretendeu promover um processo de avaliação e articulação institucional, com a finalidade de alcançar maior eficácia nas futuras ações do Projeto Vencer e da educação básica nos diversos estados. Durante o evento foram apresentadas conferências que focalizaram temas como *As Técnicas de Comunicação Social e Mobilização Aplicadas aos Programas e Instituições Educacionais; Fortalecimento do Processo Ensino-Aprendizagem e Produtividade Escolar na 1ª Série; e Políticas e Relevância do Treinamento de Pessoal Técnico-Docente no Contexto das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.*

As pessoas presentes ao Encontro participaram também de trabalhos de estudo e análise dos temas através de painéis, debates, reuniões de grupos e plenárias.

Livros & Periódicos

• **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**, de Maria de Fátima Costa Félix. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. 199p.

redimensionada e legitimada pela autenticidade dos seus vínculos com o social.

• **Revista CENAFOR**. São Paulo, ano 1, n. 1, 1984. 180p.

Lançada pela Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), em comemoração ao ano internacional da

Concurso

Concurso sobre Tecnologia Educacional

A Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÉ) está lançando o II Concurso Roquette-Pinto de Vídeos, como parte das comemorações do centenário de

Prêmio Grandes Educadores Brasileiros

A entrega do Prêmio Grandes Educadores Brasileiros foi feita pelo MEC, no dia 11 de setembro passado, às professoras Maria Thetis Nunes, da Universidade Federal de Sergipe (UFSE), e Maria do Amparo Borges Ferro, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), autoras, respectivamente, das monografias Manoel Luiz Azevedo d'Araújo – *Educador da Ilustração* e Anísio Teixeira – *Democrata da Educação*.

O Prêmio Grandes Educadores Brasileiros visa contemplar, anualmente, os melhores trabalhos sobre a vida e a obra de educadores brasileiros já falecidos que tenham contribuído de modo significativo para o desenvolvimento e compreensão da educação nacional e participado de modo decisivo, através de ações educacionais relevantes. Neste ano, não foi conferido o prêmio correspondente ao primeiro lugar, tendo os trabalhos selecionados logrado alcançar classificações relativas à segunda e terceira colocações. As autoras dos dois trabalhos vencedores – Maria Thetis Nunes e Maria do Amparo Borges Ferro – receberam prêmios no valor de Cr\$ 1 milhão e 500 mil e Cr\$ 700 mil, respectivamente.

Estiveram presentes na solenidade de premiação a Ministra Esther de Figueiredo Ferraz e diversas autoridades do MEC. Na ocasião, a Professora Lena Castello Branco Ferreira Costa, Diretora-Geral do INEP, órgão responsável pela divulgação e operacionalização das atividades relativas ao Prêmio, pronunciou-se em nome do Ministério da Educação e Cultura.

prios países em desenvolvimento devem criar, sem interferências externas, soluções para os problemas da formação profissional.

Encontro de Biblioteconomia e Informática

Ciente da importância crescente que vem tomando a Informática no mundo moderno, a Associação dos Bibliotecários do Distrito Federal realizou, em fins de outubro, o I Encontro Nacional de Biblioteconomia e Informática.

O Encontro, que pretendeu incentivar estudos e debates sobre a utilização da Informática na área de Biblioteconomia, reuniu profissionais de ambas as áreas, visando possibilitar uma maior cooperação e intercâmbio de experiências.

Neste sentido, debateu-se temas como "Software para Bibliotecas, Redes e Sistemas de Informação", "Hardware Brasileiro para Informática Documentária", "Informática no Ensino de Biblioteconomia", "Bases de Dados Brasileiras e Estrangeiras", "Novas Mídias: Videodisco, Videotexto, etc" e "Indústria de Informação no Brasil".

Durante a realização do Congresso, aberto ao público em geral, houve a exposição de publicações técnicas e computadores, programas aplicativos e serviços automatizados, além de terminais de computadores interligados aos bancos de dados do Brasil e de outros países.

**PRÓXIMO NÚMERO:
EDUCAÇÃO COMPARADA**

SUMÁRIO

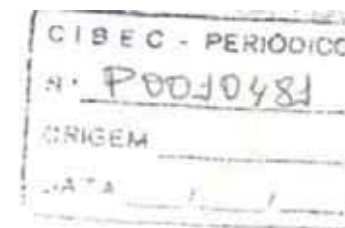
ênfoque

Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira
Miriam **Jorge Warde**

pontos de vista

Diretrizes para o Estudo Histórico do Ensino Superior no Brasil
Luiz Antônio **Cunha**

História da Educação Brasileira: Problemas Atuais
Jorge Nagle



resenha

Colonização e Catequese (1549-1600)
José Maria de Paiva

Educação no Brasil Anos Vinte
Anamaria Casasanta

bibliografia

História da Educação Brasileira

painel

ANOTAÇÕES PARA UMA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

Miriam Jorge Warde**

INTRODUÇÃO

Redigi algumas notas para este debate sobre a produção historiográfica referente à educação brasileira, observando que nelas estivessem contidos tanto um balanço da produção mais atual quanto uma avaliação crítica sobre essa produção.

Para realização dessa dupla tarefa, tomei como ponto de partida a delimitação dos últimos 14 anos, considerando o fato de que nesse período foram criados programas de pós-graduação na área de Educação e que deles têm saído a maioria dos trabalhos referentes à história da educação brasileira.

Fiz, então, um levantamento, através de diferentes fontes, demonstrando menos preocupação com uma representatividade quantitativa e mais interesse em balancear as temáticas, os períodos mais estudados e as referências teóricas nas quais os trabalhos têm se apoiado. A partir da

*Comunicação apresentada no Seminário sobre Historiografia e Educação promovido pelo INEP no período de 20 a 21 de setembro de 1984.

**Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

consulta a essas fontes*, levantei 155 títulos na área, perdidos numa avalanche de títulos referentes a microdimensões da educação ou a genéricas reflexões sobre a educação ideal. Inicialmente, procurei fazer comentários breves sobre as incidências em períodos e temas para depois levantar algumas tendências que a produção historiográfica na área da educação brasileira revela nesses quatorze últimos anos.

BALANÇO DOS ESTUDOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE 1970 a 1984

Começando pela questão dos períodos sobre os quais têm incidido os estudos de história da educação brasileira, duas tendências foram localizadas: uma onde o objeto em exame determina a periodização e, portanto, a postulação de diferentes marcos históricos — tendência menos presente; e outra em que, independentemente do objeto e da ótica a partir da qual ele é tomado, as periodizações são dadas pelos marcos consagrados na chamada referência "política" — Colônia, Império, Primeira República, Período de Vargas, República Populista e o Pós-64.

Mais de oitenta por cento dos estudos referem-se à etapa republicana e desse período as duas fases que têm atraído o maior número de interesses são a Primeira República e a Era de Vargas, mais esta do que aquela, e, nesta, mais o Estado Novo.

* Foram consultadas as seguintes fontes: catálogos de editoras, Bibliografia Brasileira de Educação, Banco de Teses, lista de teses defendidas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

No conjunto da produção historiográfica levantada, a data chave é 1930, marco histórico a partir do qual se desvenda a configuração educacional da Etapa Republicana. Raros foram os estudos encontrados que, adentrando essa etapa, não tenham posto o suporte explicativo da educação em 1930. Mesmo entre aqueles trabalhos que se debruçam sobre o período mais atual e que, portanto, têm 1964 como marco imediato de referência, há uma tendência em voltar a 1930 para explicar 1964 e de passagem explicar 1945. E sobre o que falam esses estudos? Com poucas exceções, falam da organização escolar, da legislação do ensino e da "disparidade" entre uma e outra. Em relação à Colônia, abordam o caráter elitista da educação jesuítica e depois as modificações introduzidas na educação anterior. Quanto ao Império, falam da desconsideração pelo ensino elementar (e o Ato Adicional de 1834 aparece como a grande prova do descaso) e da lamentável inexistência de uma universidade nos moldes daquelas que as sociedades mais esclarecidas haviam criado.

Chegando à Etapa Republicana, dois períodos de maior interesse têm levado a considerações bastante comuns. Na Primeira República e nos anos entre 1930 e 1937, as grandes personagens que emergem na história são os renovadores do ensino e contra eles os católicos conservadores; na interlocução de ambos, o Estado. De 1937 a 1945, o Estado é a personagem que toma toda a cena e não se esgotam os estudos sobre as Leis Orgânicas.

Seria interessante examinar como o paralelismo entre Estado Novo e Pós-64 tem levado a esse grande interesse pelo período ditatorial de Vargas e, mais do que isso, como tem induzido a um tratamento semelhante da educação em um e outro período, voltando-se para o exame dos conteúdos ideológicos da legislação de ensino.

Na chamada fase populista, o que sobressai são os debates que antecederam a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, atualmente, os movimentos de educação popular e de cultura popular. Nos estudos analisados, foram encontrados sete títulos em torno do Movimento de Educação de Base (MEB) e dos Centros Populares de Cultura (CPCs).

Para encerrar esse comentário geral sobre a literatura levantada, cabe destacar o grande número de trabalhos que tem aparecido sobre o pensamento pedagógico e a ação reformadora dos intelectuais da educação que marcaram, desde os anos 20, o movimento de renovação educacional no Brasil. A maioria se dedica a reconstruir o pensamento e a ação desses educadores entre os anos 20 e o começo da década seguinte. Dentre eles se destacam, nessa ordem de prioridades, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

AVALIAÇÃO CRÍTICA DAS TENDÊNCIAS NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para essa avaliação, procurei traçar um esboço de tendências mais significativas constatadas na bibliografia levantada, quanto ao que se poderia denominar tendências teóricas, tendo a clareza que os pontos levantados anteriormente já nos colocam nesse âmbito de discussão.

Dessa bibliografia, muitos títulos já me eram bastante familiares, seja porque vêm compondo a bibliografia dos cursos de História da Educação para os quais tenho lecionado, seja porque foram produzidos no Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), onde trabalho atualmente. Outros tantos, procurei fazer a leitura em tempo hábil para elaborar essas notas.

Mesmo tendo coberto cinquenta títulos, entendo que aqui estão apenas indicações de tendências que deverão ser objeto de melhor delimitação ou mesmo de revisão.

Um primeiro aspecto a ser considerado é o fato de que essa literatura é, em sua quase totalidade, fruto de dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação criados entre o final da década de 60 e os anos 70. Enquanto tal, essa produção historiográfica tem características bastante peculiares, que se destacam principalmente quando postas em

comparação à literatura até então disponível ou mesmo em comparação àquela que é produzida em outras condições.

A maioria dos programas de pós-graduação arrolados, via lista de dissertações e teses, não nasceu com uma tradição de estudos historiográficos já constituída. Muito ao contrário, *esses* programas nasceram ou dentro da tradição de estudos filosóficos que marcavam uma linha de investigação das idéias filosóficas no âmbito da educação e de proposição de modelos pedagógicos, ou nasceram com a marca da tendência tecnicista e economicista que vinha influenciando o pensamento pedagógico brasileiro. O Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP) e o da Pontifícia Universidade Católica (PUC), até mais ou menos 1978, são exemplos da primeira vertente; o da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), exemplo da segunda.

Por razões que não importam examinar aqui, alguns desses programas de pós-graduação em educação foram criando espaço para a produção historiográfica, seja porque uma nova orientação se fez hegemônica dentro do programa (por exemplo, o Programa da PUC/SP), seja porque alguns dos seus docentes foram firmando *essa* nova área de investigação (como, por exemplo, o Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas, e a USP).

O certo é que essa historiografia nascida de estudos pós-graduados em educação revela, primeiro, o grande peso que o orientador exerce sobre o orientando, seja individualmente, seja como representante da linha do programa, e, ainda, que grande parte dos pós-graduandos chega ao momento de elaboração da tese acumulando as dificuldades não resolvidas ao longo das etapas de formação pelas quais passa. Os alunos têm pouca autonomia para delimitar um problema, escolher uma direção teórica e metodológica e, por fim, muitas dificuldades para redigir suas próprias idéias; coroados tudo isso, muito poucos têm condições de contar com uma bolsa de estudos e de pesquisa. O peso da influência do orientador e as condições precárias de produção intelectual são duas faces da mesma moeda. Elas se refletem numa produção que é reincidente, pouco criativa, muitas vezes pouco atualizada e com freqüência apoiada, sem

muita crítica, nos quadros teóricos e metodológicos já consagrados ou os que estão em voga no momento*

Ainda quanto à questão da marca do orientador e do programa, verifiquei algumas tendências que revelam os grandes traços da produção historiográfica atual na área da educação brasileira.

Uma primeira parece ser herdada de fases anteriores e é hoje menos presente. Nessa, o que marca é o exame do pensamento de intelectuais de maior ou menor envergadura no campo da educação; exame interno ao pensamento do autor escolhido, sem qualquer ou pouca referência à relação concreta entre *esse* pensamento e as condições nas quais ele foi criado. Comumente, a relação é feita entre *esse* pensamento e um modelo de pensamento pedagógico (abstrato ou buscado em matrizes européias e norte-americanas). Na USP foi encontrada a maioria desses títulos e alguns deles localizados na UFRJ.

Uma segunda tendência, ainda pequena, toma a mesma temática da anterior, mas segue a direção da contextualização político-ideológica do pensamento em exame. Mais do que isso, tem procurado incidir sobre vertentes de pensamento ou fases de uma vertente de peso material no campo da educação. Encontrei exemplos dessa tendência no IESAE, na UNICAMP e na PUC/SP.

A terceira caracteriza-se pelo acompanhamento evolutivo da educação escolar nos seus diferentes graus e ramos (seja no nível da organização escolar, seja no nível da legislação pertinente ou, ainda, do confronto entre ambas), dispensando qualquer referência às determinações concre-

* Talvez minhas impressões se fizessem mais negativas se tivesse examinado outros cinquenta títulos. Afinal, dentre os que examinei, estão muitos do que utilizo, como docente, nos cursos de História da Educação Brasileira e que são de qualidade bastante superior à maioria. A título de exemplo, M.E.S. Prado Xavier, Poder, política e educação de elite; Vanilda P. Paiva, Educação popular e educação de adultos; e Luiz A. Cunha, A universidade temporã.

tas que pesam sobre a educação* Essa tendência, como a primeira, vem decrescendo. Praticamente todos os trabalhos consultados, inclusive os que apenas tiveram as respectivas introduções analisadas, lembram que a educação é parte do contexto social, mesmo que na análise acabem deixando esse contexto da penumbra.

A quarta tendência verificada caminha na direção temática da terceira (acrescentando modulações como, por exemplo, o tema da educação popular) e, como a segunda, começa a enveredar pelo caminho teórico e metodológico do trato concreto do movimento histórico da educação. As mazelas desse caminho quero examinar a seguir. Essa parece ser a tendência crescente; uma parte considerável das dissertações, teses e trabalhos publicados nos últimos anos caminha nessa direção. Vale lembrar as teses defendidas nos quatro últimos anos no Programa de Doutorado em Educação da PUC/SP e as dissertações apresentadas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também nos últimos anos.

Gostaria de mencionar uma quinta tendência, mas ainda não posso. Encontrei apenas quatro trabalhos que se dedicam na totalidade ou em grande parte à discussão dos caminhos teóricos e metodológicos da historiografia da educação brasileira e abrem para novas possibilidades. Para usar uma expressão de Carlos Guilherme Motta na sua avaliação crítica sobre a historiografia brasileira nos últimos 40 anos, o pensamento historiográfico sobre a educação brasileira "pouco se debruçou sobre si mesmo para avaliação".

Como a segunda e a quarta tendências já vêm encaminhando a crítica às tendências anteriormente dominantes, mais apoiadas no avanço que a

•Estas obras são: Luiz Antônio Cunha, **A universidade crítica**, na forma em que foi defendida como tese de doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Maria Luíza S. Ribeiro, **Introdução à história da educação brasileira**; Gilberto Luiz Alves, **História da historiografia**; e Miriam J. Warde, **Liberalismo e educação**.

** **As referências, quando** aparecem, são tão abstratas **que** não podem, por suposto, ser tratadas como "determinações concretas". **Por** exemplo: as elites, o negro, o imigrante, a família patriarcal etc

Sociologia e a Filosofia da Educação vêm permitindo, considero mais relevante levantar, ao final dessas notas, aquilo que chamei de mazelas da quarta tendência (e que são também da segunda) a fim de que, aprofundando a reflexão sobre elas, se possa pensar em termos prospectivos. Primeiro, o esforço em se avançar no trato concreto do movimento histórico da educação no Brasil ainda traz a marca do tratamento setorizado, daquilo que é tomado como "determinações econômicas, sociais e político-ideológicas" e a educação propriamente dita. Praticamente, o que se constata é a adição ou se quiser a justaposição dos traços contextuais de um momento histórico ou de diferentes momentos históricos e os traços caracterizadores da educação.

Dessa forma, e por decorrência, as determinações não se revelam. Está claro que não quero incidir naquela perspectiva ironizada por Luiz Antonio Cunha que, escapando do trato autônomo da educação, parte "para procurar, na infra-estrutura, as razões da transferência do ensino da geometria da segunda para a quarta série".¹

O que me parece ser a indicação do trato concreto da educação passa pela captação das determinações no próprio âmbito da educação, determinações que se realizam como tal pela mediação do momento político-ideológico. Quero dizer, então, que a educação não é mais uma esfera da realidade social na qual se reflete a "infra-estrutura". A educação é uma das manifestações, em suas peculiaridades, do momento político-ideológico e assim deve ser explicada historicamente no que se refere aos sujeitos nela envolvidos, aos currículos, às instituições que a realizam, à legislação que nela incide e assim por diante.

Em segundo lugar, as incursões que essa nova tendência vem fazendo na direção desse novo caminho teórico e metodológico têm levado "os explicadores da educação brasileira", como era de se esperar, à utilização cada vez mais intensa da literatura produzida no âmbito das Ciências Sociais. O que tem caracterizado essa utilização é a assimilação não

¹ Veja-se CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã; o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. p. 16, Nota 11.

tematizada das fontes consultadas. Assim, acrescenta-se à questão referida anteriormente uma outra: o trato das chamadas determinações contextuais é feito através da busca de apoio a obras que nem sempre se compatibilizam entre si e nem sempre vieram de efetivo suporte às posições educacionais que se quer defender ou às críticas que se quer elaborar em relação a determinados rumos da educação, ou ainda, que não se compatibilizam com obras que servem de apoio à caracterização da educação. As razões pelas quais determinadas obras de História, Economia e Sociologia são utilizadas em detrimento de outras cabem ser investigadas. Aliás, seria de interesse incentivar as obras que têm servido de apoio aos historiadores da educação brasileira.

Ainda ligado a essa questão, constatei o fato de que a maioria dos trabalhos não reflete o acompanhamento dos debates que se travam e dos avanços que se realizam no campo dos estudos históricos em termos de novas referências explicativas.

Esse aspecto remete a um terceiro ponto. Ainda predomina, nos trabalhos examinados, uma certa tendência de se caminhar pelas fendas já abertas pela historiografia da educação, quando muito acrescentando novos dados, mais do que vasculhando as muitas zonas de sombra nas quais se encontra a história da educação brasileira. No meu entender, isto decorre, principalmente, do fato de que boa parte dos trabalhos não resulta de efetivo interesse na investigação histórica, na efetiva preocupação de historicizar a educação como objeto de análise. Resulta mais de longos recuos no tempo com vistas a encontrar, supostamente, a origem da questão que se está examinando. Ao se realizar esse recuo, tendencialmente, novas investigações históricas não são feitas em profundidade. Disso resulta o reforço às explicações históricas já cristalizadas no pensamento pedagógico.

A crítica radical ao pensamento pedagógico poderia ser o caminho através do qual a historiografia da educação brasileira se incluiria na movimentação da historiografia brasileira, recebendo e dando contribuições a essa movimentação.

Em aberto Brasília, ano 3. n. 23. set. out. 1984.

Sobre as cristalizações a que me referi acima, fiz algumas incursões na minha tese de doutoramento, com vistas a contribuir para a desmontagem das construções ideológicas que norteiam o pensamento pedagógico herdadas das idéias dos renovadores escola-novistas, tais como, o confronto entre o "legal" e o "real"; o "tradicionalismo" e a "inovação"; a escola pública e a escola particular; a quantidade e a qualidade e outras*

Em último lugar, quero dar destaque a algumas dessas cristalizações que não têm sido objeto de explorações mais aprofundadas nem mesmo nas produções de caráter teórico mais avançado.

Na linha do que M.E.S. Prado Xavier realizou em Poder Político e Educação de Elite, cobrindo o período imediatamente posterior à Independência, é preciso rever, com profundidade, as explicações que dominam a história da educação brasileira baseadas na idéia da dependência dos modelos educacionais estrangeiros. Nessa concepção, todas as mazelas e problemas não resolvidos em nossa educação escolar tendem a ser explicados como decorrentes da inexistência de uma autêntico e autônomo pensamento educacional brasileiro, seja porque somos incapazes disso, seja porque somos subjugados pelo imperialismo cultural ou, se é porque somos incapazes, a incapacidade se traduz, também, na má leitura, na não-interpretação das idéias através das quais os modelos importados são elaborados.

Essa perspectiva, com intenção explicativa, já grassava nos meios intelectuais nacionalistas do começo do século, mas ela nos foi profundamente arraigada pelos renovadores do ensino adeptos do nacional-desenvolvimentismo. Ela se reflete até em títulos de trabalhos que se negam a denominar o nosso processo educacional de brasileiro, colocando-o como sendo do Brasil.

Uma outra cristalização que já foi objeto de aprofundado estudo em vasto período de tempo diz respeito à idéia de que nunca tivemos uma

* Veja-se WARDE, Miriam J. Liberalismo e educação, na parte referente à introdução do trabalho.

autêntica universidade no Brasil. O estudo elaborado por Luiz Antonio Cunha — **A Universidade Temporã** — ainda não criou força — desmontagem dessa idéia fortemente arraigada no pensamento pedagógico brasileiro. Com data posterior à sua publicação, foi elaborado um trabalho que ainda incide na mesma idéia.

Para encerrar, mais dois exemplos bastante interligados. Na maioria dos estudos historiográficos, ainda é o Estado a grande personagem do palco educacional. O que ele fez ou o que deixou de fazer, o que cumpriu ou deixou de cumprir, o que absorveu das demandas de setores sociais e o que deixou de absorver são ainda as grandes questões vistas nesses estudos. Mesmo a seleção de uma temática que implica a captação da movimentação de forças no âmbito da sociedade civil tende a recair nas situações onde o Estado apareceu como o principal interlocutor dessas forças e mais do que isso onde se manifestou, bem ou mal, a respeito das demandas dessas forças. Não se tem trabalhado com as movimentações, não se tem recuperado aquelas movimentações que não tiveram in-

terlocução com o Estado ou cujas demandas nem foram por ele consideradas. Na historiografia da educação brasileira a negatividade da história também não tem lugar. Isso tem me levado a ironizar o fato de que só resta a memória educacional das camadas médias e a historiografia da educação brasileira acaba sendo, predominantemente, os caminhos de avanços das camadas médias pelos sucessivos graus de ensino.

E, por fim, a outra face dessa mesma questão. A organização escolar, a legislação escolar e tudo o que circunda a escola acaba por se impor como objeto necessário à historiografia da educação brasileira. Esse aspecto me parece relevante na medida em que, pela via da História, se repõe a questão da especificidade da educação. Delimitar a especificidade da história da educação obriga à circunscrição da educação ao âmbito da escola? Ou independentemente da questão teórica que está aí embutida, politicamente essa é a direção que mais responde aos interesses do conjunto da população?

DIRETRIZES PARA O ESTUDO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL*

Luiz Antônio Cunha**

Neste texto, procuro refletir sobre o percurso do estudo histórico que deve acompanhar a própria caminhada do pesquisador na "construção" do seu objeto de investigação. Somente essa reflexão filosófica - metateórica - propicia a formulação de perguntas e o encontro de respostas a respeito do valor das diferentes formas de seleção, percepção e apresentação dos fatos, assim como das várias interpretações possíveis, das possibilidades e dos limites do conhecimento, da verdade e da objetividade.

Na explicitação dos procedimentos metodológicos que orientaram essas diretrizes, uma longa caminhada fez-se necessária. Foi facilitada, entre-

"Transcrito de: FÓRUM EDUCACIONAL, Rio de Janeiro, 5(21:3-28, abr./jun. 1981.

Este texto foi extraído da tese de doutoramento em educação apresentado à PUC/SP em abril de 1980, com o título A Universidade crítica — o ensino superior na República populista, elaborada com a orientação de Demeval Saviani. Algumas modificações foram feitas, para o que contribuíram as críticas de Henrique Lima Vaz e Celso Beisiegel, este membro da banca examinadora. A intenção de publicar este texto fora do corpo da tese resultou do fato de a direção nela expressa ter presidido, implicitamente, outros estudos que venho fazendo sobre a história do ensino superior no Brasil, bem como sobre outros segmentos do aparelho escolar.

"Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Professor do Departamento de Fundamentos Pedagógicos/Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

tanto, pela obra de Adam Schaff, História e verdade¹, de onde retirei (onde re-conheci) o núcleo das idéias que compõem o quadro de referência aqui exposto. Esse livro me serviu, também, de precioso guia no exame da bibliografia sobre o tema.

O primeiro passo da caminhada foi a apropriação da distinção que faz Hegel dos dois significados do termo história, distinção essa de grande utilidade para o enquadramento teórico-metodológico desenvolvido. Hegel diz que o termo história une o lado objetivo e o lado subjetivo, ao significar tanto *historia rerum gestarum quanto res gestae*. Este termo se refere às coisas feitas, ao processo histórico objetivo; aquele, ao processo subjetivo, à narração das coisas feitas².

O positivismo e o idealismo comportam concepções opostas da história, orientadas por modelos também opostos do conhecimento. Para o seu entendimento, será útil essa distinção de Hegel.

A concepção positivista da ciência da história, elaborada em princípios do século XIX por Humboldt, Fustel de Coulanges, Acton e Ranke, entende que a história, no sentido *de res gestae*, existe objetivamente, em termos ontológicos e gnoseológicos, como uma estrutura dada de uma vez por todas. O expoente máximo da concepção positivista, Ranke, reagindo contra a história moralizante que imperava nas primeiras décadas do século passado, defendia que o historiador deveria mostrar o "suce-

¹ SCHAFF, Adam. História e verdade. Lisboa, Estampa, 1977.

² HEGEL, Friedrich. Leçons sur la Philosophie de l'histoire. Paris, J. Vrin, 1967. p.54-5. Hegel diz que essa distinção cabe na língua em que escreveu, o alemão. A transposição de sua distinção para o termo correspondente, na língua portuguesa, não me parece descabida, por comportar, história, como *Geschichte*. ambos os lados, o objetivo e o subjetivo.

dido como efetivamente sucedeu", uma expressão tomada como lema por toda uma escola³. Mas, sem se libertar de uma referência teológica, acreditava que a Divina Providência cuidaria do significado da história se ele cuidasse dos fatos (como efetivamente ocorreram). Na mesma direção, Acton orientava os colaboradores da primeira *Cambridge modern history* para que sua narração da batalha de Waterloo fosse de tal forma "objetiva" que satisfizesse a ingleses, franceses, alemães e holandeses⁴.

A relação cognoscitiva pressuposta por essa concepção é a do modelo mecanicista; o objetivo do conhecimento (a história como *res gestae*) é um produto pronto e acabado que atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito (o historiador) no qual imprime sua cópia fiel, só perturbada pelas diferenças individuais ou genéticas do aparelho perceptivo.

A sociedade cuja história se procura elaborar é vista como um todo harmonioso, do qual se afasta toda negatividade, a não ser como "desvio". O verdadeiro sentido do termo positivo, utilizado por Augusto Comte para batizar essa corrente de pensamento, está na oposição "às perigosas teorias negativas, críticas, destrutivas, dissolventes, subversivas, em uma palavra, revolucionárias, da Filosofia das Luzes, da Revolução Francesa e do Socialismo"⁵.

Assim concedida a ciência da história, o papel do historiador, capaz de impedir a si próprio de influir na relação cognoscitiva e de ultrapassar e rejeitar os condicionamentos sociais de sua percepção, resume-se ao de um colecionador de fatos. A história (como *historia rerum gestarum*) nasceria espontaneamente da colheita e da ordenação de um número suficiente de fatos bem documentados.

³ Sérgio Buarque de Holanda, na introdução à coletânea de textos de Ranke que organizou (L. von Ranke, São Paulo, Ática, 1979), procurou mostrar, embora sem muito sucesso, que o significado dessa frase não era exatamente esse.

⁴ CARR, Eduard H. Que é história? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. p.13; HOLANDA, Sérgio Buarque de. op. cit., p. 18.

⁵ LOWY, Michel. Método dialético e teoria política. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. p.13.

Uma história da universidade brasileira orientada pelo positivismo apenas daria continuidade ao que fizeram Primitivo Moacir, que colecionou os documentos oficiais relativos à instrução pública⁶, e Ernesto de Souza Campos⁷, que fez uma crônica das instituições de ensino e pesquisa. Sem negar a importância técnica de tais procedimentos, num país onde a voracidade das traças compete com a incúria burocrática, a dissimulação ilustrada e a repressão policial na destruição dos documentos históricos, é preciso pedir algo mais do historiador. De que adiantaria juntar regulamentos, currículos, relatórios de diretoria de faculdades, estatísticas de candidatos, vagas, concluintes, plantas de edifícios, se não se souber quais os fatores que determinaram a gênese e o sentido das transformações do ensino superior?

Ao contrário do positivismo, que parte de um modelo mecanicista do conhecimento, o idealismo vai para o extremo oposto, pressupondo a predominância, se não a exclusividade, do sujeito que conhece na relação cognoscitiva. Enquanto que no modelo mecanicista o papel do sujeito é passivo, resumindo-se a receber as impressões deixadas pelo objeto, o idealismo defende um papel ativo para o sujeito que conhece, o qual percebe o objeto do conhecimento como sua produção. Neste modelo ativista, o objeto do conhecimento tende a desaparecer, ao mesmo tempo em que o sujeito que conhece cria, no processo de conhecimento, a realidade.

Quando essa teoria do conhecimento passa a orientar a reflexão sobre a história, esta é entendida como produto da atividade do sujeito que conhece — o historiador — sobre o passado, atividade essa na qual ele faz intervir suas preferências, opções pessoais e os condicionamentos sociais que sobre ele atuam.

⁶ MOACIR, Primitivo. A Instrução e o Império. São Paulo, Nacional, 1936-8. 3 v.; _____ A Instrução e a República. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941-4. 9 v.

⁷ CAMPOS, Ernesto de Souza. Educação superior no Brasil. Rio de Janeiro, MES, 1940; _____. Instituições Culturais e de educação superior no Brasil. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941.

No caso em questão, a história do ensino superior partiria de um modelo ideal (izado) de universidade, modelo este situado no passado, no futuro ou mesmo no presente. No pensamento sobre a universidade brasileira há paradigmas de valor para essas definições — Henrique de Lima Vaz, Darcy Ribeiro e Fernando de Azevedo —, embora apenas este último possa ser propriamente considerado historiador da educação escolar em nosso país.

Henrique de Lima Vaz busca na universidade medieval o sentido da missão da universidade contemporânea. Esta missão seria a de se constituir como "o lugar privilegiado da reflexão que se exerce sobre a própria visão do mundo: o lugar de uma filosofia em vital continuidade com a criação científica e com as realidades histórico-sociais que nela encontram sua mais alta expressão racional"⁸. Embora a cultura contemporânea já não seja **universal**, como na Idade Média, mas **pluriversal**, constituída de uma constelação de universos culturais, impossíveis de serem reduzidos a uma unidade formal e ideológica, a universidade continuaria marcada pelo seu destino original de ser o lugar da produção e distribuição social da cultura superior, aquela que a sociedade reconheceria como a forma mais eficaz de mediação cultural⁹.

Darcy Ribeiro busca no futuro um modelo de universidade adequada a uma sociedade nova — uma utopia — cuja realização, no presente, permitiria a transformação do meio social existente na direção desejada. Essa antecipação da universidade futura é a **universidade necessária**, cuja finalidade consistiria na exploração, até o limite extremo, da "consciência possível" para o diagnóstico da universidade e da sociedade existen-

⁸ VAZ, Henrique de Lima. *Cultura e universidade*. Petrópolis, Vozes, 1966. p.33.

⁹ _____ Situação da universidade na cultura contemporânea. *Cadernos ABESC*, 1 (1):16, 1975.

tes e, a partir daí, para a formulação de uma estratégia de luta pelo desenvolvimento autônomo e auto-sustentado¹⁰.

Já Fernando de Azevedo não foi buscar no passado, nem no futuro, o modelo ideal (izado) de universidade, mas numa concepção supostamente realizada no presente, apenas deslocada no espaço.

No Inquérito sobre a Instrução Pública no Estado de São Paulo, promovido pelo jornal **O Estado de São Paulo**, em 1926, Fernando de Azevedo concebeu um projeto de política educacional que veio a orientar seu pensamento e sua prática política durante pelo menos quatro décadas¹¹. No diagnóstico da situação então existente, tinha como referência a crise de hegemonia da burguesia a serviço de quem empenhava sua atividade intelectual. Os movimentos operários das duas primeiras décadas do século, principalmente dos anos 10, e os levantes militares, já nos anos 20, seriam sintomas de uma "desorganização social" para o que contribuía decisivamente a "desorganização da escola"¹². No Império, teria havido um processo "espontâneo" de formação das elites culturais que estudavam no estrangeiro ou aqui mesmo, por sua própria iniciativa. Esse processo e essa "elite de valor" teria conseguido dar ao país um "regime de disciplina social" que já não existia, devido à emergência das massas no cenário político e aos novos problemas técnicos com os quais os governantes estariam se defrontando. A solução dessa crise estaria tanto na montagem de um amplo sistema de educação escolar massivo, quan-

¹⁰ RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969. p. 17.

¹¹ Os resultados do inquérito e o projeto foram publicados em AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada*. São Paulo, Melhoramentos, 1960.

¹² O pensamento de Fernando de Azevedo inspirou-se nas ideologias que vinham sendo veiculadas pelo jornal *O Estado de São Paulo*, elaboradas pelo seu grupo dirigente, em especial pelo diretor-proprietário, Júlio de Mesquita Filho. Para a verificação dessa filiação, vale a pena comparar a obra daquele autor com a de Mesquita, em especial *Política e cultura*, São Paulo, Martins, 1969; e *A crise nacional - reflexões em torno de uma data*. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1975.

to de um novo processo de formação de elites para a educação das massas e para a direção política. Nesse processo, a universidade deveria ocupar posição destacada.

Fernando de Azevedo foi buscar em Bréal o papel da universidade alemã do **presente** para nortear o **futuro** da universidade brasileira". A universidade alemã já exercia sobre toda a nação uma influência decisiva. Os cargos ocupados, pelos antigos alunos na administração pública, nas profissões liberais e no jornalismo asseguraria para a universidade influência sobre as camadas populares. Por outro lado, como os professores primários teriam sido formados, se não pelas universidades pelos seus ex-alunos, aquela influência ficaria reforçada pela ação direta e sistemática da própria escola das massas¹⁴.

No Brasil, as instituições de ensino superior deveriam se colocar a serviço da formação das elites intelectuais voltadas para a pesquisa científica e o cultivo do saber desinteressado. Para tanto, impunha-se organizá-la conforme o "espírito universitário moderno", integrando num sistema único, mas sob direção autônoma, as faculdades profissionais (como as de Medicina, Engenharia, Direito); os institutos técnicos especializados (como os de Farmácia, Odontologia); e os institutos de altos estudos (como as faculdades de Filosofia e Letras, de Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais, de Ciências Econômicas e Sociais, de Educação etc). O ensino superior no Brasil não teria, ainda, se desprendido dos limites estreitos da formação profissional: seus cursos só teriam como objetivo a pre-

paração dos alunos para o desempenho de determinadas profissões. Além disso, o ensino se restringiria à transmissão da cultura que não contribuiu para elaborar nem desenvolver. Aqui está o germe da proposta que, em 1934, veio orientar a organização da Universidade de São Paulo. Após a insurreição de 1932, com a composição política das oligarquias paulistas com o poder central, Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo elaboraram o plano da universidade para o governo estadual. A Universidade de São Paulo, criada em 1934, reunindo as escolas superiores existentes a outras, novas, deveria ter na futura Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras seu "coração": ela deveria ser o lugar onde se desenvolveriam os "estudos de cultura livre e desinteressada". Nela deveria funcionar uma espécie de curso básico, preparatório aos cursos de todas as escolas profissionais e aos seus próprios, além dos estudos e das pesquisas independentes de qualquer interesse prático-profissional imediato, apenas norteados pelos altos interesses da "cultura", da "civilização", da "Nação".

Na sua história da educação escolar no Brasil¹⁵, Fernando de Azevedo tomou como referência o antigo projeto educacional de 1926, acrescido das alterações ditadas pela conjuntura, como, também, das vicissitudes da realização desse projeto da Universidade de São Paulo, sujeito às deformações do radicalismo, dos interesses corporativos dos professores e da ditadura de Vargas. Nesta história, o futuro do ensino superior no Brasil já dispensava a indicação de Bréal, pois a Universidade de São Paulo era vista como o futuro quase presente. Toda a história do ensino

¹³ Trata-se, provavelmente, de Michel Bréal. Este lingüista francês publicou o livro **Excursions pédagogiques**. Paris, Hachette, 1882, onde comenta problemas e soluções da escola na França, na Alemanha e na Bélgica. Ele não esconde a admiração pela escola alemã, principalmente pela universidade, à luz da qual julga impiedosa mente a universidade francesa. Seria interessante verificar a influência da crítica desse autor sobre o pensamento de Fernando de Azevedo. Na minha leitura de Bréal, percebi possível influência no julgamento do resultado da ação educativa da universidade sobre toda a sociedade (o que teria propiciado à Alemanha coesão social suficiente para derrotar a França na guerra de 1870) e no elogio à articulação entre os diversos cursos e faculdades.

AZEVEDO, Fernando de. op. cit., p.271.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura brasileira** — introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4.ed. Rio de Janeiro, IBGE, 1943. Esta obra compreende três tomos. No primeiro tomo, "Os fatores da cultura", aborda: o país e a raça; o trabalho; as formações humanas; a evolução social e política; a psicologia do povo brasileiro. No segundo tomo, "A cultura", estuda: as instituições e crenças religiosas; as profissões liberais; a vida literária; a cultura científica; a cultura artística. No terceiro tomo, "A transmissão da cultura", focaliza: o sentido da educação colonial; as origens das instituições escolares; a descentralização e a dualidade de sistemas; a renovação e a unificação do sistema educativo; o ensino geral e os ensinos especiais. A Cultura brasileira foi escrita para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística como introdução ao Recenseamento de 1940.

superior foi feita a partir desse presente, numa defesa do projeto original daquela universidade, paradigma a ser imitado pelas demais.

Esse estudo "interessado" de Fernando de Azevedo não lhe permitiu fazer uma apreciação coerente do sistema educacional que os jesuítas mantiveram no Brasil durante dois séculos. Ora ele é visto só pelo lado "negativo" de indutor do gosto pelos títulos acadêmicos; da cultura desvinculada do meio social; da educação apenas literária, desprovida de conteúdos técnicos e científicos; ora é encarado pelo lado "positivo" de formador sistemático de uma elite; de sua organização que ligava o ensino das primeiras letras ao curso de Artes; dos métodos seguros e eficientes. Essa ambivalência não permitiu sequer a definição do que teriam sido os cursos de Artes. Em certas passagens, eles são definidos como cursos meramente preparatórios aos da Universidade de Coimbra; em outras, como cursos destinados apenas à formação de sacerdotes; em outras, ainda, como cursos superiores voltados para a formação de profissionais liberais. Assim, o autor nos faz crer que não existiram cursos superiores no Brasil até 1759, ao mesmo tempo em que reconhece sua existência em certos colégios jesuítas, brotos de universidades que a política pombalina arrancou. Essa ambigüidade se explica pelo próprio ponto de partida. Se os jesuítas organizaram um sistema escolar orgânico onde se ministrava o ensino "desinteressado" que Fernando de Azevedo reclamava desde 1926, eles não davam importância à ciência e à técnica, nem à escolarização das massas, nem era estatal o sistema. Essa ambigüidade continua quando analisa as repercussões da política pombalina no ensino e seus desdobramentos até a transferência da corte para o Brasil. A política educacional de Pombal teria destruído o sistema de educação colonial — jesuítico — sem nada colocar no lugar, só não havendo uma "fragmentação essencial de cultura", devido à persistência dos padrões da educação jesuítica, mesmo após a expulsão dos padres. O período que vai da expulsão dos jesuítas à vinda da corte é definido como de transição e decadência. Quanto a ele, o autor tem certeza: inexistiu ensino superior no Brasil.

Este grau de ensino só veio a surgir, de fato e inequivocamente, com a política educacional do Príncipe João. Sob a possível influência das

"idéias da Revolução Francesa", imbuídas de preconceito antiuniversitário, foram criadas escolas superiores profissionais, destinadas à preparação de funcionários públicos. É interessante notar que a definição inequívoca do ensino superior joanino por Fernando de Azevedo resulta de tê-lo rejeitado completamente. As escolas de Medicina e as academias militares nada tinham de semelhantes ao paradigma festejado: eram escolas isoladas, voltadas para a "utilidade prática e imediata", justamente a orientação dominante em 1934, contra a qual se tinha organizado a Universidade de São Paulo, maculada, também ela, por esse pecado original do ensino superior brasileiro pós-jesuítico.

A marca impressa no ensino superior durante o período joanino foi avivada no período do Império quando se criaram as faculdades de Direito e a Escola de Minas. Esta, ao menos, teria tido uma característica que a distinguia das outras: o ensino da ciência e da técnica adaptado às condições do meio, livre da forma retórica e livresca, dominante desde os tempos da Colônia.

Assim vinha evoluindo o ensino superior, expandindo-se nas primeiras décadas do período republicano segundo os padrões do ensino profissional e fragmentado. Universidade, só haveria a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, meras justaposições de institutos isolados. E assim teria continuado, não fosse a "segurança e a largueza de vistas" de Francisco Campos, primeiro ministro da Educação que, em 1931, elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando o sistema universitário como regra da organização do ensino superior. Estipulava, também, que uma das três unidades que comporiam o núcleo de qualquer universidade poderia ser a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, justamente a que viria a dar, segundo Francisco Campos, o caráter propriamente universitário ao conjunto, pois transcenderia os limites do interesse imediatamente profissional. O curso espontâneo da evolução do ensino superior estaria se desviando na direção do paradigma de Fernando de Azevedo. No quadro institucional aberto pelo Estatuto, foram criadas a Universidade de São Paulo, em 1934, e a do Distrito Federal, em 1935, inaugurando um novo período para o ensino superior no Brasil. Mas, novas frustrações vieram, pois essas universidades "tiveram sua evolução

atropelada de dificuldades, em parte decorrentes da mentalidade utilitária e profissional, ainda dominante no sistema de ensino superior, e em parte resultantes do próprio 'clima histórico' em que nasceram"¹⁶.

As sucessivas edições de **A Cultura brasileira**, quando atualizadas, estendem a mesma análise. O setor acrescentou pontos positivos na evolução do ensino superior, que o fazem aproximar-se do modelo ideal(izado), como a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica; e pontos negativos, que o afastam, como a proliferação de faculdades de Filosofia, Ciências e Letras nas décadas de 40 e 50.

Tudo somado, a história do ensino superior brasileiro de Fernando de Azevedo segue os padrões tradicionais do idealismo: falando da Colônia, do Império, da Primeira República ou do Estado Novo, ele está tratando, de fato, do momento presente, da insuficiência da realização do modelo de ensino superior na Universidade de São Paulo. A história do ensino superior é, assim, a história da sua própria **carência**: da ausência da universidade como forma de organização e do ensino e da pesquisa desinteressados como atividades que a caracterizam¹⁷.

O método utilizado por Fernando de Azevedo para escrever a história do ensino superior no Brasil é o que Schaff chama de **presentismo**, aquela vertente do idealismo que projeta o presente sobre o passado.

¹⁶ AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, 1958-v. 3, p.188. Chama a atenção o autor ter citado Francisco Campos, um dos principais artífices do regime autoritário, para lamentar a crise da democracia, sem a qual a ciência não poderia progredir. Veja, a propósito, especialmente a p 252.

¹⁷ Essa forma de pensar o ensino superior é bastante difundida no Brasil. Para uma visão panorâmica, consultar CUNHA, Luiz Antônio. *Análise do pensamento sobre o ensino superior no Brasil*, Síntese, (13), abr./jun. 1978.

Para este autor, Hegel foi um precursor do presentismo, pela diretiva que dava a uma das maneiras de se fazer a história refletida/refletora¹⁸: a **história** pragmática consiste em reflexões sobre o presente com materiais do passado, dando à narração do passado a "animação" do presente. Ela é feita, notadamente, por reflexões e ensinamentos morais destinados ao uso dos contemporâneos, mas com a elaboração dos eventos cassados. Hegel reconhece que essa diretiva se contrapõe à positivista, como se depreende da passagem seguinte: "os materiais são acessíveis a todo historiador; cada qual pode se considerar apto a ordená-los e elaborá-los, fazendo valer seu espírito como espírito dos diversos períodos. Fatigado de tais idéias refletoras, voltou-se freqüentemente à imagem de um evento descrito em todas as suas faces. Estas imagens têm, de certo, algum valor, mas não nos dão nada além de materiais. Nós, alemães, nos contentamos com isso; mas os franceses imaginam com espírito um tempo presente e depois referem o passado às condições presentes"¹⁹.

Schaff diz que Hegel foi um precursor inesperado do presentismo, porque o idealismo absoluto que marca a totalidade de seu pensamento contradiz a concepção de que a história é a projeção do presente sobre o passado.

Se Hegel foi esse "precursor inesperado", Benedetto Croce foi, para Schaff, o "pai" do presentismo. "O que em Hegel não é mais do que

¹⁸ Nas suas Lições sobre a Filosofia da História, Hegel distingue três gêneros: a história original, que consiste na descrição das ações, dos eventos e das situações que se desenvolvem diante dos olhos do historiador; a história refletida/refletora, que não se refere à época em que o historiador vive, mas sua narração, pelo espírito, ultrapassa o presente; e a história filosófica, que se preocupa com a refutação das idéias falsas sobre o fim, os interesses e os métodos da história, assim como sua relação com a filosofia. Esses gêneros estão articulados de forma que a história refletida/refletora se beneficie dos materiais da história original e a história filosófica, da história refletida/refletora.

¹⁹

Hegel. op. cit., p.21. Se Hegel reagia à tradição positivista fincada por Humboldt, na Alemanha, incentivando, em decorrência, a história pragmática, ou moralizante, Ranke veio a reagir a esta e levar ainda mais longe o ideal da história factual.

idéias deixadas em esboço, sem laços de coerência com a totalidade da sua obra, torna-se em Croce um sistema coerente de reflexões idealistas sobre a história, fazendo deste filósofo o pai espiritual do presentismo inteiramente baseado na tese de que a História é o pensamento contemporâneo projetado no passado²⁰.

Para Croce, a história (enquanto *res gestae*) é história do espírito, o qual se faz transparente a si mesmo como pensamento na história (enquanto *historia rerum gestarum*)²¹. Um fato é histórico quando é pensado, pois nada existe fora do pensamento. Por outro lado, fato não histórico seria um fato não pensado, logo inexistente²². Além do pensamento não há coisa alguma: o objeto natural torna-se um mito quando afirmado como objeto²³.

A diretiva presentista que, em Hegel, valia apenas para a história pragmática — **uma** das maneiras de um dos gêneros de história — foi estendida por Croce a diretiva geral, a ponto de afirmar que "toda verdadeira história é história contemporânea"²⁴. A contemporaneidade deixa de ser característica de uma modalidade de história (como em Hegel), para se tornar característica intrínseca de toda história: "Se a história contemporânea salta diretamente da vida, também diretamente da vida surge aquela que se chama não-contemporânea, porque é evidente que só um interesse da vida presente pode nos levar a indagar um fato passado; o qual, portanto, enquanto se une com um interesse da vida presente, não responde a um interesse passado, mas presente"²⁵.

Não se deve pensar que Croce despreza os materiais históricos. Para ele, uma história elaborada sem relação a documentos seria inverificável. E

²⁰ SCHAFF, Adam. *op. cit.*, p.103.

CROCE, Benedetto *Teoria e storia della storiografia*. Bari, Laterza, 1920. p.27.

²²

Idem, ibidem, p.95.

²³

Idem, ibidem, p. 118.

²⁴

Idem, ibidem, p.4.

²⁵

Idem, ibidem, p.4.

sua realidade está justamente na verificabilidade²⁶. A verificação, entretanto, é sempre interior à própria história: "As notícias atestadas e tidas por verdadeiras são para nós um estímulo, no sentido mais profundo, e um enriquecimento daquilo que encontramos com a análise interna e com a meditação, e uma verificação ou reprovação não negligenciável dos nossos pensamentos, especialmente quando, espontaneamente, as notícias verdadeiras e as notícias atestadas concordam com elas²⁷. O critério para se dizer quais documentos ou notícias são importantes é a própria seleção, condicionada pelo conhecimento da situação na qual se encontra, das necessidades práticas e científicas de um determinado momento.

Assim concebida, não se poderia dizer que existe **uma** história, mas várias, tantas quantas forem os espíritos que as criam. Não só cada época teria sua própria visão da história — sua própria história — como cada nação, cada classe social, cada historiador, enfim. Se são assim variadas as histórias, como avaliá-las? Como distinguir o falso do verdadeiro? A atividade filosófica pode ajudar nessa tarefa. Como momento metodológico da história, a Filosofia consiste na "elucidação das categorias constitutivas dos juízos históricos, ou seja, dos conceitos diretivos da interpretação histórica"²⁸. Além disso, só resta a possibilidade de julgar verdadeira uma história quando ela corresponde aos interesses de cada época, cada nação, cada classe social, cada historiador, o que equivale a retirar da história o estatuto de ciência negado, aliás, explicitamente por Croce. Sendo verdadeiras histórias diferentes e mesmo contraditórias, perde-se a objetividade do conhecimento, assim como a própria concepção de verdade objetiva.

Na filosofia de Croce, o pensamento filosófico não é concebido como desenvolvimento de pensamento a pensamento, mas como pensamento da realidade histórica. É isso que explicaria, para Gramsci, sua populari-

²⁶ *Idem, ibidem*, p.6

²⁷ *Idem, ibidem*, p. 124.

²⁸ *Idem, ibidem*, p. 136.

dade entre os filósofos anglo-saxões, os quais "têm preferido sempre as concepções do mundo que não se apresentam como grandes e confusos sistemas, mas como expressões do senso comum integrado pela crítica e pela reflexão, como soluções de problemas morais e práticas"²⁹.

Dois filósofos anglo-saxões, um inglês, Robin George Collingwood³⁰ outro norte-americano, John Dewey³¹ desempenharam importante papel na difusão do pensamento de Benedetto Croce nos meios acadêmicos de seus países. A filosofia croceana da história serviu para eles como matriz geradora tanto de um ativismo subjetivista (Collingwood) quanto de um ativismo objetivista (Dewey).

Apesar da influência direta de Croce sobre o presentismo norte-americano, este não subscreveu todas as teses do "pai" espiritual dessa corrente. Enquanto o aspecto ontológico do presentismo (o idealismo) é central no pensamento de Croce, Dewey e seus seguidores não tratam dele ou, então, admitem a objetividade do processo histórico (da história como *res gestae*), mantendo o pressuposto gnoseológico do idealismo. O objetivo-ativismo dos teóricos norte-americanos, mesmo admitindo a distinção entre a história enquanto *res gestae* e *historia rerum gestarum*, consideram a primeira como termo passivo na relação cognoscitiva, massa inerte a ser livremente modelada pelo historiador.

Embora tenha seguido Schaff na colocação do caráter típico dos modelos de conhecimento da história, sinto a necessidade de tratar de uma corrente de pensamento à qual ele não deu importância mas que, no entanto, será útil para o enquadramento teórico-metodológico de Fernando de Azevedo e seu pensamento sobre a universidade brasileira. Trata-se do empirismo lógico, particularmente de seu maior representante, Karl Popper, autodenominado racionalista crítico.

²⁹ GRAMSCI, Antônio. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p.211.

³⁰ COLLINGWOOD, R. G. *A idéia de história*. Lisboa, Presença, s.d.

³¹ DEWEY, John. *Logic — the science of inquiry*. New York, Henry Holtand, 1939.

A epistemologia de Popper toma a Física, particularmente a Física Matemática, como o paradigma das ciências. O conhecimento científico exigiria a suposição de que só se pode conhecer os fatos pela observação, mas Popper rejeita a lógica indutivista em proveito do dedutivismo; o cientista propõe enunciados e verifica, por meio da observação e do experimento, se eles satisfazem os requisitos da prática (dos experimentos ou das aplicações tecnológicas). Para que esse paradigma possa valer para as Ciências Sociais, Popper retoma o postulado da neutralidade axiológica do positivismo clássico. A ciência opera no âmbito dos fatos definidos pelas regularidades empíricas no mundo da natureza e da sociedade. Para a Sociologia, enquanto "ciência fática", interessa conhecer apenas as conseqüências **involuntárias** da ação social. A ciência busca o conhecimento dos fatos, enquanto que nossas decisões operam no âmbito das regras e dos preceitos que regulam o comportamento humano, os quais só possuem validade mediante o reconhecimento do sujeito que atua em conformidade com essas regras e esses preceitos. Entre ser e dever ser, entre fato e valor, não há ponte que os ligue.

A obra onde Popper desenvolveu sua concepção da história³² foi escrita quando os ideais políticos por ele professados ruíam com os escombros da democracia burguesa. **A sociedade aberta e seus inimigos**, escrita entre 1938 e 1943, quando o fascismo estendia suas garras sobre toda a Europa, tem no marxismo e no fascismo seus principais oponentes. O pensamento de Platão teria fornecido a base para a proposta regressivo-tribalista do fascismo, enquanto o pensamento de Hegel e Marx, para a proposta historicista, uma e outra conduzindo a práticas políticas autoritárias. Os inimigos da sociedade aberta, os totalitarismos (o marxismo e, em segundo plano, o fascismo) estariam baseados na certeza da existência de leis inexoráveis que governariam o processo histórico em direção a uma situação positiva futura, em nome da qual seria legítimo o sacrifício da geração presente.

³² POPPER, Karl. *A sociedade democrática e seus inimigos*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1959. O tradutor brasileiro fez corresponder *Offene Gesellschaft* a "sociedade democrática", enquanto essa expressão era traduzida, em outras línguas, para *open Society*, *sociedad abierta* etc. A segunda edição brasileira, da Universidade de São Paulo, 1974, corrigiu esse lapso, tornando o título da obra *A sociedade aberta e seus inimigos*.

Popper define o fato histórico e a descrição resultante de sua ordenação conforme os ditames do positivismo clássico: os fatos e as descrições podem ser absolutamente verdadeiros ou falsos. Mas, termina aí sua identidade com aquela corrente. Ele não aceita a possibilidade de "descobrir" leis históricas, pois "a história não tem qualquer significação"³³. Não há história da humanidade nem é possível fazer uma, pois o domínio dos fatos é infinito, o que obriga o historiador a selecionar uma parte deles. O que é possível é fazer um número infinito de histórias de cada um dos infinitos aspectos da vida humana. Uma história concreta da humanidade teria de abranger a história de todos os homens, o que é impossível. Assim, está fora de cogitação uma história do passado como efetivamente ocorreu, como defendia Ranke um século atrás.

A partir daí, as proposições de Popper se inclinam para o idealismo até se confundirem com o presentismo em termos de concepção do conhecimento histórico. Diz ele "embora a história não tenha fins, podemos impor-lhes esses fins nossos; e embora a história não tenha significação, podemos dar-lhes uma significação"³⁴. A idéia de objetividade, valor por excelência da ciência, é inaplicável à história, a qual só pode ser concebida em termos de *historia rerum gestarum*, nunca em termos de *res gestae*.

Dessa maneira, Popper nega estatuto científico à história. A ciência opera com fatos verificáveis, livre de valores (a não ser os imanentes à própria ciência, como a objetividade); a história só opera com valores orientadores de nossas decisões. Mesmo estudando o passado, o historiador está constantemente tomando decisões a partir dos valores vigentes em sua própria época, a partir dos problemas de sua geração: "como cada geração tem seus próprios problemas e dificuldades e, portanto, seus próprios interesses e pontos de vista, daí se vê que cada geração terá direito a encarar e a reinterpretar a história à sua maneira"³⁵.

³³ *Idem, ibidem*, p.494.

³⁴ *Idem, ibidem*, p. 503.

³⁵ *Idem, ibidem*, p. 492.

Com base nos valores de sua época, melhor dizendo, nos defendidos por certa corrente de pensamento, em sua época — o liberalismo burguês — Popper propõe, como princípio capaz de conferir significação à história universal, a autoliberação através do conhecimento. Para tanto, propõe que se decida agir como se a sociedade estivesse se desenvolvendo desde uma situação alienada (sociedade fechada) na direção de uma situação emancipada (sociedade aberta).

Mas, o pensamento de Popper é basicamente contraditório, como mostrou Adorno: "Popper postula uma sociedade 'aberta'. Sua idéia contudo contradiz o pensar regulamentado, não aberto, postulado por sua lógica científica como 'sistema dedutivo' "³⁶.

Condição análoga se encontra no pensamento de nosso historiador maior do ensino superior.

Ao mesmo tempo em que o idealismo (o presentismo) servia a Fernando de Azevedo para defender um modelo ideal(izado) de universidade, o positivismo servia-lhe para desautorizar as "interferências irracionais" dos agentes sociais que inviabilizavam a universidade — a de São Paulo, especificamente - voltada para o cultivo do saber livre e desinteressado.

A força dos interesses dos professores das escolas profissionais, temerosos de perderem poder com a transferência das cadeiras básicas para a nova unidade, fez com que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se transformasse em mais uma escola profissional, fundindo-se com a Faculdade de Educação no intento de preparar professores para as escolas secundárias. Além disso, o "desinteresse profissional" do "coração da universidade" não deixou de ser invadido por outros interesses, não menos nocivos para o projeto de Fernando de Azevedo: a radicalização política que opunha a Aliança Nacional Libertadora à Ação Integralista Brasileira, fazendo com que a cultura deixasse de ser (supostamente) livre e passasse a ser colocada a serviço das ideologias políticas.

³⁶ ADORNO, Theodor. Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã. In: BENJAMIM, Walter et alii. *Textos escolhidos*. São Paulo, Abril Cultural, 1975. p.257 (Coleção Os Pensadores, v. 48).

Nas conferências proferidas na Universidade de São Paulo, no período imediatamente anterior ao golpe de 1937, Fernando de Azevedo travou uma luta sistemática contra o radicalismo político, tornando suas influências positivistas bastante claras³⁷. A concepção de Durkheim, vendo na educação, particularmente na escola, um poderoso Instrumento de combate à anomia foi habilmente articulada com a concepção de Pareto a respeito da circulação das elites. Na sua obra de 1940, sobre a teoria sociológica da educação, a orientação positivista ficou ainda mais à mostra³⁸. É a obra de Durkheim que dá unidade a 22 capítulos que procuram abranger todos os aspectos do processo de socialização definido, segundo a ótica positivista, como a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens, para adaptá-las àquelas e, em conseqüência, ao meio físico e social. O que dá estatuto científico à sociologia educacional é a possibilidade de a educação ser tratada como um fato social, isto é, como coisa que aí está, independente dos valores, das crenças e das posições do sociólogo. O papel deste resume-se na observação das regularidades do processo de socialização de modo a elaborar leis que regem o fenômeno, a fim de fornecer meios para melhor orientá-lo no sentido da busca da coesão social, ameaçada por processos "desintegradores". No julgamento de Roger Bastide, sociólogo francês contratado para integrar o corpo docente da recém-criada Universidade de São Paulo, Fernando de Azevedo teria escrito, no sentido durkheimiano, a obra à qual o chefe da escola positivista da sociologia da educação havia dado apenas o prefácio³⁹...

O ecletismo da obra de Fernando de Azevedo fez com que ela servisse de matriz fértil para diferentes reconstruções da história recente da educação escolar no Brasil, elaboradas segundo orientações estranhas ao pensamento desse autor.

37

AZEVEDO, Fernando de. *A Educação e seus problemas*. São Paulo. Nacional, 1946.

38

_____. *Sociologia educacional*. São Paulo, Melhoramentos, 1940.

39

Essa proclamação foi transcrita no prefácio à 2ª edição revista e ampliada de *Sociologia educacional*, 1850.

Dois livros são particularmente elucidativos dessa surpreendente filiação.

Na sua **História**, José Antônio Tobias⁴⁰ combina os resultados do estudo presentista de Fernando de Azevedo com a defesa do perenealismo e da política educacional do regime autoritário instituído em 1964, o qual teria trazido a Ordem para dentro da escola, ameaçada pela "socialização social-radical", propiciada pela pedagogia da escola nova e pela militância de professores e estudantes.

Já Lauro de Oliveira Lima, em suas **Estórias**⁴¹, articula a análise de Fernando de Azevedo com a crítica da política educacional que Tobias defende, não escondendo a defesa de seu próprio projeto educacional, uma das versões modernizantes do ensino secundário que acabaram por definir a reforma do ensino de 1º e 2º graus, de 1971.

Uma história da educação escolar, elaborada segundo a concepção idealista ou de acordo com a concepção positivista, não atende às exigências do trabalho científico. Os idealistas, desprezando a força da realidade, privilegiam o papel do historiador na conformação do passado. Os positivistas, por sua vez, empenhados em dissimular as contradições sociais e elidir o papel do pensamento como força social (no fundo, esconder a própria luta de classes) tentam impor ao historiador uma visão unilateral dos fatos, o que, paradoxalmente, não deixa de ter um conteúdo idealista. . .

A rejeição dos modelos positivista e idealista do conhecimento não implica, entretanto, o desconhecimento de que um e outro contêm aspectos parcialmente válidos, os quais cumpre aproveitar. Não se trata de tentar o impossível — conciliar os dois modelos — mas de os superar, incorporando seus elementos válidos numa síntese dialética. Para isso, é

40

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. 2. ed. São Paulo, Jusriscredi, s.d.

41

LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Brasília, Ed. Brasília, 1974.

preciso reconhecer a procedência da colocação dos positivistas quanto à existência objetiva do processo histórico (história como *res gestae*), independente do historiador; ao mesmo tempo, é preciso reconhecer a procedência dos argumentos que os presentistas levantam contra os positivistas, mostrando o caráter ativo e interessado de todo historiador, de sua inevitável tomada de partido na elaboração da ciência da história (*historia rerum gestarum*).

Estou consciente das dificuldades dessa síntese, assim como de sua não aceitação por importantes correntes de pensamento no próprio âmbito da concepção dialética da história. Gramsci, particularmente, não aceitaria esse intento, a julgar pela crítica feroz que faz da concepção do mundo objetivo, para ele um mito religioso. O mundo objetivo seria o mundo criado por Deus antes do homem. Essa seria uma "subjetividade" afirmada como "objetiva"⁴². Em que pese a argumentação sedutora de Gramsci, influenciada, nesse ponto, pelo pensamento de Croce, só a considero válida para um tipo de concepção do mundo objetivo, justamente aquela que permanece na fase da astronomia ptolomaica, como ele próprio a chama.

O intento de Schaff é captar numa teoria coerente e não contraditória a tese sobre a história considerada como um processo objetivo que se produziu no passado — e que nós estudamos — e a tese sobre o conhecimento histórico encarado não como uma contemplação passiva, mas como um processo objetivo e ativo⁴³.

Ao invés de privilegiar um dos termos da relação cognoscitiva, o objeto, como faz o positivismo, ou o sujeito, como faz o idealismo, propõe estabelecer, como princípio, sua interação: tanto o sujeito quanto o objeto têm existência objetiva e real, atuando um sobre o outro.

Schaff vai ao encontro da antropologia de Marx, sintetizada na Tese VI contra Fierbich, a qual concebe o homem como o conjunto das rela-

⁴² GRAMSCI, Antônio, op. cit., p.69-70.

⁴³ SCHAFF, Adam. op. cit., p.12a

ções sociais. Isso significa que o sujeito individual do conhecimento não é concebido em termos abstratos, mas concretos. O conhecimento se processa através da mediação da linguagem e do aparelho conceitual nela inserido, socialmente determinados, assim como dos valores que presidem nossos julgamentos e nossas opções, marcados por caracteres de classes. Todas as mediações têm um caráter não individual (não subjetivo, na acepção tradicional do termo), pois são socialmente (objetivamente) produzidas. A formulação da Tese VI se enriquece com a da Tese V, que coloca a atividade do sujeito como atividade prática de transformação da realidade apreendida, deixando o conhecimento de ser visto como uma atividade contemplativa, uma ficção especulativa, para assumir seu lugar como momento da práxis humana a qual mediatiza, por sua vez, o próprio processo de conhecimento.

Assim entendido, o conhecimento é um processo subjetivo-objetivo: não só o objetivo atua sobre o sujeito, como este — dotado, também, de existência socialmente determinada — atua sobre o objeto em termos teórico-práticos.

Desta maneira, a concepção dialética do conhecimento recupera a noção de verdade própria do realismo clássico para o qual a questão da verdade/falsidade se coloca para uma proposição: é verdadeira a que está conforme o objeto real a que se refere. Assim, a verdade é sempre objetiva, pois a proposição que se pretende verdadeira procura conhecer uma realidade objetiva, numa relação cognoscitiva também objetiva. Por essa razão, colocando-se como questão no interior de um **processo** (o do conhecimento), a verdade só pode ser entendida em termos dinâmicos: a verdade é um processo, um devir. "O conhecimento é (...) um processo infinito, mas um processo acumulando as verdades parciais que a humanidade estabelece nas diversas fases do seu desenvolvimento histórico: alargando, limitando, superando estas verdades parciais, o conhecimento baseia-se sempre nelas e toma-as como ponto de partida para um novo desenvolvimento"⁴⁴. Nesse processo infinito, o conhecimento tende para a verdade total, absoluta. As verdades parciais não são erros;

⁴⁴ SCHAFF, Adam. op. cit., p.90-1.

são incompletas, e nem por isso perdem sua objetividade. Como diz Carr, "o absoluto na história não é algo no passado de onde partimos; não é algo no presente, pois todo pensamento presente é necessariamente relativo. É algo ainda incompleto e em processo de vir a ser — algo no futuro em direção do qual nos movemos, que só começa a tomar forma à medida que nos deslocamos em sua direção, ao nos movermos, e segundo o qual, na medida em que avançamos, moldamos gradativamente nossa interpretação do passado. Esta é a verdade secular por trás do mito religioso de que o sentido da história será revelado no Dia do Juízo Final"⁴⁵.

Como fica, então, a questão da objetividade do conhecimento?

Aceitando o caráter objetivo-subjetivo do processo de conhecimento, Schaff vê um falso problema na interferência dos interesses e idiosincrasias do sujeito individual. "O verdadeiro problema — diz ele — consiste em compreender o seu papel, porque é apenas nesta condição que se pode reagir eficazmente contra as deformações potenciais, disciplinar de certa forma o fator subjetivo no conhecimento"⁴⁶.

O conhecimento tem sempre um caráter de classe, é sempre um conhecimento de classe. Por isso, ele tem na posição de classe do sujeito que conhece uma condição necessária (mas não suficiente) da verdade. Como diz Schaff: "Inconscientemente na maior parte dos casos, mas por vezes de uma maneira plenamente consciente, os membros e os partidários da classe colocada objetivamente em situação revolucionária, cujos interesses coletivos e individuais coincidem com as tendências de desenvolvimento da sociedade, escapam à ação dos freios psíquicos que intervêm na percepção cognitiva da realidade social; ao contrário, os seus interesses concorrem para a acuidade da percepção dos processos de desenvolvimento, dos sistemas de decomposição da ordem antiga e dos sinais precursores da ordem nova da qual esperam a vinda. A sua percepção e a ideologia que serve de fundamento teórico à sua ação social são o reflexo verdadeiro, adequado, da realidade, porque não se chocam contra os

obstáculos gerados por um condicionamento social determinado. (. . .) Em contrapartida, os membros da classe colocada objetivamente numa situação anti-revolucionária, por causa do conflito que opõe os seus interesses coletivos e individuais às tendências objetivas do desenvolvimento social, sofrem a ação de mecanismos de travagem de todo o gênero na sua percepção da realidade social; a sua situação social obriga-os a entrincheirar-se em posições conservadoras de uma imagem deformada desta realidade"⁴⁷. Na sociedade capitalista, o proletariado, como classe revolucionária, tem as condições objetivas para que a interferência de sua ideologia no processo de conhecimento produza um conhecimento verdadeiro, embora parcial. O conhecimento condicionado pelos interesses de classe do proletariado não é perfeito, verdadeiro em termos absolutos. Verdadeiro e superior, mas parcial, por definição, ele permite uma maior apreensão da realidade objetiva, bem como a orientação correta da prática política dessa classe.

A parcialidade proveniente das posições de classe é o principal fator subjetivo interveniente na relação cognitiva na sociedade capitalista, mas não é o único. O conhecimento produzido numa sociedade sem classes também é parcial, embora tenha condições objetivas (sociais) para apresentar maior grau de verdade.

Mas, é preciso não confundir a diretiva particular, válida para uma situação histórica concreta (adotar as posições de classe do proletariado), com a diretiva universal da possibilidade de superação, como processo,

⁴⁵ CARR, Eduard H. op. cit., p.102.

⁴⁶ Idem, ibidem, p.271.

⁴⁷ SCHAFF, Adam. op. cit., p.166. Essas colocações de Schaff foram criticadas por Michael Lowy por ter subestimado a especificidade do ponto de vista do proletariado, com relação ao das classes revolucionárias do passado, no tocante à construção da ciência. Para este autor, o interesse de classe do proletariado é a abolição de toda dominação de classe, razão por que sua ideologia tem a possibilidade objetiva de ser transparente. Além do mais, o conhecimento objetivo da realidade é condição necessária de sua prática revolucionária. A burguesia ascendente, ao contrário, precisou dissimular seus interesses de classe sob a capa dos "direitos naturais" ou dos "princípios eternos da Liberdade e da Justiça", além do que alcançou o poder mais pela "astúcia da razão" do desenvolvimento econômico-social do que pela compreensão clara do processo histórico. LOWY, M. op. cit., p.34-5.

do fator subjetivo. É nesse sentido que Schaff dá seu depoimento: "O marxista tendo como objetivo a verdade objetiva, realiza-o através da superação dos seus limites cognitivos, inclusive dos limites ligados ao ponto de vista da classe que adota"⁴⁸.

Para o materialismo dialético, é social tanto a origem do fator subjetivo quanto o processo de superação de seu efeito deformante no processo de conhecimento: a consciência teórica do caráter limitado e socialmente condicionado do conhecimento é trazida ao sujeito de fora dele, como saber socialmente constituído. É através da educação (no sentido lato) e da crítica científica — produzidas na e para a luta de classes — que esse saber socialmente constituído (objetivo) chega ao sujeito (torna-se subjetivo).

Essa teoria do conhecimento acarreta implicações decisivas para o estatuto ontológico e gnoseológico do fato histórico, assim como a concepção dialética da história leva à necessidade de se reescrevê-la continuamente.

É desses pontos que vou tratar em seguida.

Chama-se fato toda manifestação da vida social do homem, todo acontecimento que se deu efetivamente no passado. O fato não é simples, mas complexo: é "síntese de múltiplas determinações", é fragmento de uma totalidade à qual está ligada por uma quantidade infinita de fios. Se o fato não é simples, o historiador está interessado em simplificá-lo para abstrair os pormenores sem importância para simplificar a própria narrativa. Mas, o que tem importância num dado contexto? Isso dirá a teoria do historiador. É ela que vai permitir a seleção de certos fatos, dentre a infinidade dos acontecidos e, nestes, quais as ligações que lhes dão sentido. Dessas operações resulta o fato histórico, não como ponto de partida, mas ponto de chegada, como resultado de uma elaboração.

⁴⁸ SCHAFF, Adam. op. cit., p.288.

É preciso, entretanto, não confundir o caráter pré-concebido da teoria com a arbitrariedade individual defendida pelo ativismo, objetivista ou subjetivista. A distinção de Schaff é, também aqui, preciosa. "Quem decide portanto da importância a atribuir aos fatos? Evidentemente, o homem que estuda o processo histórico, o historiador. Mas este ato não é de modo nenhum a expressão da arbitrariedade individual, do puro subjetivismo e do capricho do indivíduo. Porque o nosso historiador é ele próprio um 'produto' social, foi igualmente formado no espírito de uma teoria e é dela o expoente. A seleção dos fatos é portanto função do contexto histórico do historiador, da teoria que ele aplica e que é um fato social. É precisamente neste sentido que a teoria precede os fatos"⁴⁹.

Na síntese de Lucien Febvre, "de fato, a história é escolha. Não arbitrária. Pré-concebida, isso sim"⁵⁰. Carr constrói uma imagem muito sugestiva desse caráter necessariamente pré-concebido dos fatos históricos, ao associar o historiador ao pescador. Diz ele: "Os fatos na verdade não são absolutamente como peixes na peixaria. Eles são como peixes nadando livremente num oceano vasto e algumas vezes inacessível; o que o historiador pesca dependerá parcialmente da sorte, mas principalmente da parte do oceano em que ele prefere pescar e do molinete que ele usa — fatores esses que são naturalmente determinados pela qualidade dos peixes que ele quer pegar"⁵¹.

Partindo-se, então, das fontes que revelam os acontecimentos do passado, constroem-se os fatos históricos, conforme critérios teóricos prévios. Mas, não basta conhecer fatos isolados. O historiador busca conhe-

⁴⁹ *Idem, ibidem*, p.223-4

⁵⁰ FEBVRE, Lucien. *Contra a história historicizante*. In: MOTA, Carlos Guilherme, org. Febvre, São Paulo, Ática, 1978. p.106. No livro de Febvre aparece a expressão preconcebida. Ao modificar a grafia, busquei distinguir o conteúdo corrente deste termo (sinônimo, aliás, de arbitrária), permanecendo fiel, entretanto, ao pensamento do autor.

⁵¹ CARR, Eduard H. op. cit., p.24.

cer os processos históricos na sua totalidade. Estes só podem ser conhecidos pela mediação de suas partes — os fatos históricos — os quais só ganham inteligibilidade quando postos em relação ao todo.

Podem ser fatos históricos tanto os elementos da *res gestae* como da *historia rerum gestarum*. Os idealistas enfatizam estes últimos e os materialistas, os primeiros. Trata-se apenas de uma questão de ênfase, pois os materialistas reconhecem que uma asserção relativa a um fato histórico (no sentido de *res gestae*) pode tornar-se um fato histórico se influiu, de alguma maneira, no curso da história.

Assim, do ponto de vista de seu estatuto ontológico, o fato histórico é um fragmento da realidade objetiva reelaborado no curso da investigação; do ponto de vista de seu estatuto gnoseológico, é produto da interação específica sujeito-objeto.

A concepção dialética incorpora, reelaborado, o princípio presentista da necessidade de se reescrever continuamente a história, partindo do momento presente.

Essa concepção não vê na atividade do sujeito a única razão para repensar a história a partir do presente. Ela vê nos processos que governam a realidade objetiva a razão para o movimento retroativo do intelecto. Ao contrário do presentismo, a concepção dialética da história retira da lógica mesma do processo histórico (enquanto *res gestae*) os critérios que fazem o presente servir de ponto de partida para o estudo do passado.

Na **Introdução à crítica da economia política**, Marx mostra como só o desenvolvimento histórico de certas relações sociais pode permitir perceber relações passadas: "A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc." Continuando seu pensamento, Marx lança

mão da teoria da evolução das espécies, de Darwin, em voga na época: "A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies de animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da Economia da Antigüidade etc"⁵². Posteriormente, Marx explicou por que razão seus estudos tomavam a Inglaterra como principal ilustração da explanação teórica. Diz que estava interessado em descobrir e analisar as leis naturais da produção capitalista, as quais operam e se impõem com férrea necessidade. Para tanto, a escolha da Inglaterra era apropriada, pois os antagonismos sociais oriundos dessas leis estavam aí mais desenvolvidos, mais livres, portanto, das relações sociais e políticas próprias de modos de produção arcaicos. Estudando as leis naturais da produção capitalista no país onde essa produção estava mais desenvolvida, Marx poderia descobrir as leis que governam o desenvolvimento histórico, pois "o país mais desenvolvido não faz mais do que representar a imagem futura do menos desenvolvido"⁵³.

A Inglaterra foi, para Marx, aquilo que Florestan Fernandes chamou de **tipo extremo**, aquela situação onde o fenômeno investigado se realiza de forma mais intensa e acabada⁵⁴.

Elaborando essas colocações de Marx, Schaff mostra como elas fundamentam a **predição** e a **retrodição** como operações do pensamento. "Se, conhecendo o estado prévio e as leis que regem o desenvolvimento de um dado domínio da realidade, podemos **prever** os acontecimentos fu-

⁵² MARX, Karl. Introdução (à crítica da economia política). In: GIANNOTTI, José Arthur, org. **Karl Marx** — manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo, Abril Cultural, 1974. p 1 26.

⁵³ **O capital** (crítica da economia política). Prefácio da 1ª edição inglesa. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975. v. 1, p.5.

⁵⁴ FERNANDES, Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo, Nacional, 1967. p.108. A denominação **tipo extremo** foi empregada para diferenciar esse procedimento metodológico de outros baseados em tipos, como **tipo médio**, de Durkheim, e o **tipo ideal**, de Weber.

turos, podemos, igualmente proceder de modo inverso: na base deste mesmo conhecimento, partindo do estado dado atualmente, podemos deduzir o que foi o passado"⁵⁵.

Outro imperativo que leva o historiador a partir do presente para a compreensão do passado resulta do caráter histórico dos próprios conceitos que emprega. Conceitos como indústria, imperialismo, Estado, desenvolvimento, revolução, nacionalismo, democracia, libertação e tantos outros, têm conotações definidas pelas condições sociais — presentes — das quais o historiador não pode se divorciar⁵⁶.

Além disso, as próprias vicissitudes da história e do trabalho coletivo de narração histórica propiciam novos pontos de vista que levam à reelaboração continuada da história a partir de cada presente. Mais uma vez lanço mão das sugestivas imagens de Carr, agora da história como uma procissão em movimento.

"O historiador nada mais é do que um figurante caminhando com dificuldade no meio da procissão. E à medida que a procissão serpenteia, desviando-se ora para direita e ora para a esquerda, algumas vezes dobrando-se sobre si mesma, as posições relativas das diferentes partes da procissão estão constantemente mudando, de maneira que pode perfeitamente fazer sentido coerente dizer, por exemplo, que nós estamos mais próximos hoje da Idade Média do que nossos bisavós estavam há 100 anos atrás ou que a época de César está mais próxima de nós do que a época de Dante. Novas perspectivas, novos ângulos de visão constantemente aparecem à medida que a procissão — e o historiador com ela — se desloca. O historiador é parte da história. O ponto da procissão em que ele se encontra determina seu ângulo de visão sobre o passado"⁵⁷.

Em termos de pesquisa histórica, portanto, o **depois** vem **antes**. Assim, a exigência metodológica da preconcepção da universidade implica sua

⁵⁵ SCHAFF, Adam. op. cit., p.242-3.

⁵⁶ CARR, Eduard H. op. cit., p.25.

⁵⁷ Idem, ibidem, p.34-5.

definição sem preconceito, uma distinção impossível de ser feita pelos positivistas.

Nessa perspectiva, o ponto de partida de minha história da universidade (enquanto *historia rerum gestarum*) é o ponto de chegada da história da universidade (enquanto *res gestae*).

A universidade brasileira do período pós-64 me foi revelada por suas funções, atingidas por três vertentes principais.

A concepção da universidade começou com a leitura de Marialice Foracchi. Em seu estudo sobre a praxis estudantil no período 1960/63⁵⁸, ela mostrou que a compreensão do estudante, enquanto categoria social, começa pela identificação de sua origem social. Como originário das camadas médias, o estudante tem sua história marcada pela tentativa de aquisição dos meios de ingresso na classe dominante. Marialice Foracchi apoiou-se em Wright Mills para mostrar que os meios procurados pela classe média para a melhoria de suas condições sociais variam com as etapas do desenvolvimento capitalista.

Wright Mills estudou o processo de formação dos *white collars* nos EUA⁵⁹. As tendências espontâneas do desenvolvimento capitalista naquele país determinaram o estreitamento das oportunidades de ascensão social para os indivíduos das camadas médias segundo o estilo clássico da economia atomizada (que ele chama de liberal). Esse estilo consiste em estabelecer uma pequena empresa, com um capital conseguido às custas de uma poupança prolongada dos salários (ou mesmo por outros meios), e fazê-la expandir através da concorrência com as empresas existentes. Isso somente é possível, em larga escala, quando o mercado é ocupado por uma multidão de pequenas empresas em concorrência pelo sucesso. No entanto, a lógica da competição capitalista leva à destrui-

⁵⁸ FORACCHI, Marialice M. O estudante e a transformação da sociedade brasileira. São Paulo, Nacional, 1965.

⁵⁹ MILLS. C. Wright. A nova classe media. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

ção da concorrência, pois o sucesso de uma empresa só pode ser alcançado, a partir de certo ponto, sobre o fracasso das demais. No limite, uma empresa obtém o sucesso máximo: controla todo o mercado, configurando a situação do monopólio. Assim, à medida que o processo de monopolização avançava nos EUA, diminuía as oportunidades de empreendimentos feitos à "escala" dos pequenos burgueses. Mas, correlativamente ao processo de monopolização, desenvolvia-se a burocratização "pública" e "privada". No âmbito das empresas em ampliação, funções foram diferenciadas e cresceram de escala (compras, vendas, propaganda, finanças, pessoal e outras). No âmbito do Estado, a burocracia teve também de crescer e se diferenciar para criar condições institucionais que favorecessem o próprio processo de monopolização. Até mesmo as chamadas profissões liberais (Medicina, Engenharia, Advocacia) foram submetidas a esse processo, com as empresas de prestação de serviços médicos e de consultoria substituindo os profissionais por conta própria. Isso fez com que surgisse um outro modelo de ascensão para as camadas médias, o modelo burocrático, correlativamente à inviabilização do modelo empresarial. Os indivíduos das camadas médias já não ascendiam como pequenos burgueses, buscando ser grandes, mas como funcionários que almejavam promoções nas hierarquias burocráticas, visando chegar aos círculos da alta gerência que se confundiam com os do alto funcionalismo e os dos proprietários do capital. Pois bem, a promoção nessas hierarquias burocráticas tinha nos graus escolares (nos diplomas) condição necessária, embora não suficiente, o bastante para fazer com que a procura de oportunidades de escolarização crescesse à medida que se deslocavam os canais de ascensão na direção apontada.

Marialice Foracchi reconhecia a existência, no Brasil, do deslocamento dos canais de ascensão apontados por Wright Mills para os EUA, razão da procura de estudos superiores por tantos jovens das camadas médias.

Essas colocações de Foracchi e Mills foram para mim decisivas para situar a universidade no processo de desenvolvimento capitalista.

Mas, não estaria eu incorrendo no erro condenado de procurar compreender a universidade brasileira através de sua função social segundo o

caminho do ensino superior norte-americano? Não seria o mesmo que fazem certos "pensadores" da universidade brasileira que a definem pelo grau de proximidade da "verdadeira" universidade, a localizada ao norte do Rio Bravo? A semelhança de procedimentos é apenas superficial: uma coisa é detectar lá a **forma mais desenvolvida** de funcionamento dos processos sociais que já estão em curso no país mais atrasado; outra coisa é ir buscar lá o **caminho inevitável e desejável**. O primeiro procedimento pode ser útil até mesmo (e principalmente) para evitar que a tendência descoberta continue existindo, tirando partido de suas contradições.

Outra vertente que me foi bastante proveitosa para a concepção da universidade brasileira no período pós-64 foi definida pela leitura de estudos sobre o credencialismo, para o que tive a curiosidade despertada pelo livro de Aparecida Joly Gouveia e Robert J. Havighurst sobre o ensino médio no Brasil⁶⁰.

Dois estudos foram particularmente úteis para a compreensão do credencialismo.

Manuel Zymelman⁶¹ procurou verificar a existência, suposta pelo senso comum, de correlação entre a produtividade da indústria manufatureira e a escolaridade da força de trabalho nela empregada em 10 países, "desenvolvidos" e "subdesenvolvidos". Os dados obtidos mostraram haver grande variação na escolaridade média das ocupações nos diversos países. O uso de processos sofisticados de análise estatística mostrou que a qualificação da força de trabalho depende da educação escolar, do treinamento em serviço e da aprendizagem, o mesmo resultado podendo ser conseguido por meio de diferentes "dosagens" desses elementos. Nessas combinações, a educação escolar desempenha o papel de selecionar,

⁶⁰ GOUVEIA, Aparecida Joly & HAVIGHURST, Robert J. **Ensino médio e desenvolvimento**. São Paulo, Melhoramentos, 1969.

⁶¹ ZYMELMAN, Manuel. **The relationship between productivity and the formal education of the labor force in manufacturing industries**. Cambridge (USA), The University of Harvard Press, 1970.

além de qualificar. Os limites teórico-metodológicos de Zymelman não lhe permitiram ver nada além de diferentes **apetites** que os países teriam por educação escolar, uns "consumindo" mais educação do que outros, mesmo não sendo ela tão necessária à produção.

Na mesma linha, Ivar Berg⁶² procurou descobrir a razão da elevação dos níveis gerais de escolaridade da força de trabalho nos EUA e, em consequência, da elevação da escolaridade mínima que os empregadores exigiam dos candidatos para o desempenho das ocupações, para além do que seria tecnicamente necessário à produção. Berg encontrou várias razões para elevação dos requisitos educacionais funcionais das ocupações. No entanto, a maioria das empresas exigia requisitos educacionais mais elevados do que os funcionais. Tudo isso seria resultado de uma política educacional errada e de uma "mania" de educação que estaria fazendo, de um lado, os empregadores acharem que os mais escolarizados são os melhores trabalhadores, em qualquer nível; de outro, os trabalhadores procurarem obter graus escolares adicionais, a qualquer custo.

Zymelman e Berg trataram de questões importantes, mas não foram capazes de perceber a natureza daquilo que mediam, correlacionavam e amaldiçoavam. Todavia, foi por meio dos seus trabalhos que percebi que a escola, na sociedade capitalista, não é apenas um instrumento de formação de força de trabalho. Mesmo ampliando o quadro de referência, foi possível ver que não se tratava só de formar pessoas conforme requisitos de funcionalidade, fossem trabalhadores ou não. A escola é um importante mecanismo de discriminação social. A distribuição desigual de escolarização, a expulsão dos rejeitados, ao lado de outros expedientes, convergem para a reprodução das hierarquias sociais.

Duas dessas hierarquias me chamaram a atenção nos estudos sobre o Brasil pós-64. Uma era interna às burocracias ocupacionais e servia para legitimar uma distribuição extremamente desigual da massa salarial. Es-

⁶² BERG, Ivar. **Education and jobs**: the great training robbery. Harmondsworth, Penguin Books, 1973.

tava particularmente interessado na utilização do diploma de grau superior para discriminar, dos engenheiros, os técnicos formados em escolas de 29 grau. Não se tratava apenas de questão de competência técnica: a posse do diploma, para uns, e a ausência dele, para outros, tem sido utilizada, no Brasil, como elemento de legitimação de uma distribuição extremamente desigual da massa salarial que tem remotas ligações com o custo de reprodução da força de trabalho. Ao estudar o ensino superior brasileiro, em conexão com o ensino de 29 grau, no período pós-64, foi comum encontrar engenheiros desempenhando funções que poderiam ser facilmente desempenhadas por técnicos. No entanto, apesar da identidade de funções, elas eram formalmente definidas pelas empresas como diferentes e hierarquizadas. Conseqüentemente, os diplomados em Engenharia, pelo simples fato de possuírem o diploma, auferiam salários diretos e indiretos várias vezes maiores do que os dos técnicos. Outra hierarquia que chamou a atenção nesses estudos foi a do bacharelismo (melhor seria dizer, hoje, doutorismo). O diploma conferido por uma escola superior qualquer tem sido um elemento importante de discriminação social, capaz de marcar as diferenças entre as pessoas "cultas" e as "ignorantes". Esta hierarquização é interna às empresas e à burocracia do Estado, colando-se à discriminação salarial, mas não redutível a ela: define todo um ritual de tratamento, vestuário, uso segregado do espaço que reitera, a cada momento, a separação entre os indivíduos e os grupos. Mas, esta hierarquização é também externa às empresas e à burocracia estatal. Ela permeia as mais variadas relações sociais, da transa matrimonial à detenção na polícia, onde os "doutores" têm privilégios concedidos pelo diploma.

A articulação entre a teoria de Mills a respeito do deslocamento dos canais de ascensão e a idéia da escola como reprodutora de hierarquias, inspirada em Zymelman e Berg, foi muito útil para estudar as transformações do ensino superior no Brasil, no período pós-64. Para não transcrever aqui uma análise extensa, vou me restringir a apresentar a contradição que emerge desses dois processos.

À medida que se desenvolvia o processo de deslocamento dos canais de ascensão, por força da monopolização, aumentava a demanda de vagas

no ensino superior. O Estado, primeiro, e as escolas particulares, depois, providenciaram essas vagas na medida do crescimento da demanda⁶³. Isso fazia com que o número de diplomados aumentasse, já que os mecanismos de expulsão do ensino superior são menos eficazes do que os de seleção para ingresso. Pois bem, esse processo contradiria o de discriminação social, a menos que houvesse um crescimento proporcional da estrutura de emprego acompanhando a distribuição desigual dos salários mantendo, também, a relação da elite letrada para com a "massa ignorante". Isso não ocorreu, de modo que, para resumir tudo numa só palavra, o diploma de grau superior passou a perder a raridade, elemento pelo qual operava no processo de discriminação social. Se os "engenheiros" já eram tantos, não havia como justificar, para todos eles, salários e engenheiro. Se o anel de grau já era tão comum, perdia o poder de demarcação e, em conseqüência, deixou de ser usado. O salário e a deferência já não eram mais aqueles. .. Vale dizer, já não eram os esperados como resultado automático da diplomação em grau superior. Diante dessa situação foram acionadas medidas destinadas a recompor o mecanismo de discriminação social via diplomação em grau superior. De um lado, foi criada a pós-graduação, uma instância extremamente mais seletiva, fornecedora dos raros diplomas de mestre e doutor. De outro modificaram-se os concursos vestibulares, fazendo-os de novo eliminatórios e reintroduzindo-se a avaliação da redação em língua portuguesa. No entanto, não é difícil prever o sentido do desenvolvimento desses processos, pois a contradição que os articula permanece acesa: de um lado, já se adverte para o perigo da "massificação" da pós-graduação; de outro, é certo que o movimento estudantil, revigorado, se oporá a esses vestibulares dificultados.

A terceira vertente de revelação da universidade brasileira, por meio de suas funções, aponta para a formação dos intelectuais. Esta função não estava explícita nos estudos sobre o período pós-64 de onde retirei as

⁶³Nos dois ou três anos que antecederam a promulgação da lei da reforma universitária, o Estado não foi tão responsivo e o setor privado não tinha ainda alcançado seu crescimento mais vigoroso. Razões econômico-financeiras se somaram a vicissitudes da organização do próprio ensino superior para determinar um crescimento das vagas a um ritmo inferior ao da demanda.

demais, mas, nem por isso estava ausente. As preocupações de Azeredo Coutinho em formar o "sacerdote-geômetra" no Seminário de Olinda; a frase famosa de Joaquim Nabuco, dizendo que a academia é a ante-sala da Câmara; as advertências de todos os tempos aos universitários, procurando despertar neles a consciência de que serão os dirigentes de amanhã; tudo isso levava a ver a universidade como o lugar de formação dos "pensadores da classe dominante", como dizia Marx na **Ideologia alemã**, dos "funcionários das superestruturas" ou dos "comissários do grupo dominante", como dizia Gramsci em **Os Intelectuais e a organização da cultura**.

Apresentadas as fontes primeiras da concepção da universidade, coladas todas ao período pós-64, vou elevar o grau de abstração de modo a ter uma visão mais geral da universidade, definida pelas suas funções na sociedade capitalista. Assim, almejo elaborar uma definição coerente de universidade, onde a questão da formação dos intelectuais esteja desenvolvida no mesmo nível das demais.

Na sociedade capitalista, a universidade é definida como um segmento do aparelho escolar. Como tal, cumpre funções comuns a outros segmentos da escola. São elas:

- a) formação de trabalhadores destinados à produção e circulação de mercadorias, funções tão mais importantes quanto mais avança o processo de monopolização;
- b) formação de não trabalhadores destinados ao aparelho de Estado e aos aparelhos de reprodução da força de trabalho (educação, saúde etc);
- c) discriminação social através da seleção/diplomação, visando a reprodução das hierarquias sociais, não só no âmbito da produção como, também, no âmbito da "cultura", da religião e outros; e
- d) formação dos intelectuais orgânicos das classes dominantes.

Esta última função da universidade não foi objeto dos estudos prévios relativos ao período pós-64, o que exige maior empenho na sua definição. Vou buscar no pensamento de Gramsci os elementos necessários para isso.

Para Gramsci, todos os homens são intelectuais, pois são difusores de saber e exercem um papel ativo na organização do mundo social, em termos econômicos, políticos e culturais. Mas, nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais⁶⁴, isto é, estão direta e sistematicamente a serviço da organização do mundo social de acordo com os interesses de certas classes. Os intelectuais, no sentido estrito, são orgânicos quando estão ligados às classes sociais fundamentais de uma formação social determinada; são tradicionais os que estão ligados a classes sociais que embora constitutivas dessa formação social, já não são fundamentais⁶⁵. Os intelectuais no sentido estrito têm sua atividade diferenciada em graus, dando lugar a uma verdadeira e real diferenciação qualitativa; estão no grau mais elevado os criadores das ciências, da filosofia, das artes etc; no grau mais baixo, estão os "administradores" e divulgadores do acervo cultural acumulado⁶⁶.

Os intelectuais desempenham papel de relevo na luta pela conquista da hegemonia pelas classes que são dominantes numa formação social determinada. "Os intelectuais são os 'comissários' do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968. p.7.

⁶⁵ O conceito de intelectual é problemático em Gramsci. Segundo a leitura de Piotte, o caráter orgânico do intelectual depende da ligação mais ou menos estreita entre a organização da qual ele é membro e a classe que representa; depende, também, do lugar que o intelectual ocupa nas organizações de classe da sociedade civil (organizações hegemônicas ou econômico-corporativas) ou da sociedade política (organismo de Estado). Por oposição, os intelectuais tradicionais são os que, não estando ligados às classes sociais progressivas, estas devem assimilar para exercer a hegemonia sobre o conjunto das classes sociais constitutivas daquela formação social. PIOTTE, Jean-Marc. O pensamento político de Gramsci. Porto, Afrontamento, 1975. p.27 e 48.

⁶⁶ GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais, op. cit., p.11-2.

político, isto é: a) do consenso 'espontâneo' dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce 'historicamente' do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; b) do aparato de coerção estatal que assegura 'legalmente' a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo"⁶⁷.

A escola é o aparelho formador dos intelectuais orgânicos das classes dominantes, na sociedade capitalista, dotados de graus diversos de "acabamento". No interior desse aparelho, a universidade ocupa um lugar especial. "A Universidade é a escola da classe (e do pessoal) dirigente, é o mecanismo através do qual faz-se a seleção dos indivíduos das outras classes que devem ser incorporados no quadro governante, administrativo, dirigente"⁶⁸. Isso implica o reconhecimento da existência de um conflito social latente na universidade, o que não permite garantia prévia de sucesso para o intento das classes dominantes em formarem seus intelectuais. Essa dificuldade fica aumentada pela relativa autonomia gozada pelos intelectuais diante da classe de origem e da classe à qual se encontram ligados. Essa relativa autonomia resulta das próprias organizações nas quais os intelectuais servem, as quais operam como mediação entre eles e as classes a que estão destinados a prestar seus serviços. Essas organizações — entre elas a escola, em particular a universidade — ao mesmo tempo em que funcionam como ligação entre os intelectuais e as classes a que servem, funcionam, também, como separação, estabelecendo um "hiato" entre ambos. É esse "hiato" que lhes permite, dentro de certos limites, ligarem-se às classes dominadas, trazendo para dentro dessas organizações as contradições que dividem a sociedade em classes antagônicas⁶⁹.

⁶⁷ Idem, ibidem, p.11.

⁶⁸ GRAMSCI, Antônio. Maquiavel, a política e o estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976. p.305.

⁶⁹ Cf. PIOTTE, Jean-Marc. op. cit., p.28.

A penetração dessas contradições na universidade, realinhando os intelectuais formandos e formadores, fica mais facilitada quanto mais for acirrada a contradição a que me referi antes, entre o processo de expansão do ensino superior, provocada pelo processo de monopolização, e o processo de discriminação que lhe é inerente.

No estudo da história do ensino superior, não vou descrever a universidade empírica, a imediatamente percebida. Pretendo fazer uma análise concreta da universidade concreta, isto é, da universidade real, pensada através da mediação da teoria, do ponto de vista do proletariado. Não pretendo que essa definição da universidade resulte da consciência empírica dessa classe, mas que corresponda racionalmente a seus interesses históricos objetivos, isto é, resulte da desocultação do caráter histórico da escola posta a serviço do capitalismo.

Assim fazendo, não vejo o ensino superior com nostalgia ou com esperança da "verdadeira universidade", como os idealistas. Não compartilho desses sentimentos. Tenho a certeza de que a estruturação, a função e até mesmo a existência futuras da escola (com mais razão ainda do segmento chamado universidade, em sentido amplo) dependerão do mundo que se está construindo hoje, do qual só se pode delinear traços muito gerais, nossa intenção constituindo **apenas um** dos vetores em meio a um feixe complexo, contraditório, a maior parte deles permanecendo ainda desconhecido. A universidade, como a escola em geral, teve sua gênese marcada por determinações sociais. Reconhecer essa gênese implica, como mostrou Manacorda, em admitir a sua morte: "mesmo quando nos déssemos conta das razões históricas que a determinaram, mais ainda se deveria sentir a exigência de que deveria deixar de existir, quanto mais não seja porque, tendo começado a existir e existindo, amadureceram as razões para não existir mais"⁷⁰.

⁷⁰ MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa, Iniciais Editoriais, 1975. p. 10.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PROBLEMAS ATUAIS

Jorge Nagle*

É recente o interesse pelo estudo da educação (sempre escolar) brasileira, da perspectiva histórica. É verdade que em vários momentos da história brasileira apareceram exposições sobre o processo educativo que, posteriormente, foram aproveitadas, aqui e ali, como material para os estudos históricos — o que não altera a afirmação inicial.

Neste país, não tem sido muito forte a preocupação com a gênese ou com o desenvolvimento de idéias, metodologias, instituições e mecanismos de atuação, qualquer que seja o campo da vida social que se considere. Esta crítica não acoberta qualquer forma de "ilusão retrospectiva". Apenas procura deixar claro que se paga um preço muito alto quando há desprezo pela dimensão histórica, preço que inclui até mesmo as conseqüências negativas resultantes do anacronismo — este, um dos defeitos de que padece parte dos estudos históricos da educação brasileira. E tudo leva a crer que se ressaltam exageradamente as particularidades do presente e mesmo o dom profético do futuro, enquanto o passado — muitas vezes idealizado — transforma-se num tempo que já não conta mais. Decreta-se, assim, a morte do passado, mesmo do passado mais próximo.

Da falta de tradição dos estudos históricos da educação brasileira, resultam alguns problemas que precisam encontrar modos adequados para encaminhamento de solução, nem que seja parcial.

*Professor do Departamento de Ciências da Educação/Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação, do Campus de Araquara da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Antes de tudo, é necessário ter bem presente que as deficiências dos estudos históricos no campo da educação decorrem, também, do próprio estágio atual dos estudos históricos em geral realizados no país. A nossa herança intelectual, neste último domínio, não é muito forte; essa situação acaba refletindo-se, negativamente, nos poucos estudos históricos sobre a educação brasileira. Nesta relação entre a história e a história da educação convém, desde já, indicar alguns desdobramentos que merecem reflexão.

Embora em número ainda relativamente pequeno, os trabalhos sobre a história da educação brasileira revelam uma dupla deficiência. De um lado, mostram certa dificuldade em selecionar material relevante e, também, revelam certa pressa em substituir descrições por interpretações, estas propostas de maneira muitas vezes mecânica. A pouca familiaridade com o temário da educação, bem como com o modo de trabalhá-lo adequadamente, são bem visíveis nesses trabalhos. Em parte, isso se deve ao fato de que falta, até mesmo, um simples esquema analítico que congregue os elementos mais significativos da problemática educacional, com especificação do sistema de relações que devem ser estabelecidas entre tais elementos; e de tal forma que se interliguem aspectos mais "restritos" com aspectos "intermediários" e mais "compreensivos" (por exemplo, a dimensão técnico-pedagógica com a do sistema escolar e com a sociedade). De outro lado, é difícil perceber, neles, a própria perspectiva histórica. A não ser que se deva considerar, como históricos, trabalhos em que se ressalta o aspecto cronológico e nos quais, também, não existe esforço de periodização ajustada ao domínio especificamente educacional; o que ocorre, neste último caso, é a reprodução acrítica das periodizações existentes, estabelecidas, quase sempre, à base de critérios político-administrativos. São trabalhos, além disso, em que se procura, sem muitos cuidados, empregar categorias analíticas gerais, para daí "contextualizar" o estudo, do que tem resultado, também, a mera justaposição de dados (por exemplo, fatores econômicos mais fatores políticos mais fatores sociais mais fatores culturais). A situação não é

muito diferente quando — o que vem acontecendo mais recentemente — profissionais formados em Ciências Sociais e História fazem incursões no campo educacional. Eles não têm acrescentado muita coisa às análises dos pedagogos que têm se dedicado à história da educação brasileira; nos dois casos, observa-se o mesmo quadro das deficiências apontadas. Aliás, é bom lembrar, neste passo, que a leitura dos estudos mais recentes sobre a história da educação brasileira, feitos por pedagogos ou por outros profissionais, provoca certo saudosismo quando comparada à de "velhos" livros que, embora sejam, atualmente, considerados ultrapassados, sem dúvida alguma constituem, ainda, obras de real valor — muito embora precisem ser refeitos em diversos pontos.

A comparação entre obras mais recentes e mais antigas leva à análise de outro problema importante.

Trata-se do esforço para proporcionar a necessária continuidade dos estudos históricos, em geral, e dos estudos históricos sobre a educação brasileira, em especial. A tradição brasileira, nos dois casos, tem sido a de, até mesmo, provocar ou forçar rupturas, sem mais indagações. Assim, rejeita-se este ou aquele estudo em bloco, de maneira até certo ponto leviana, quando o intelectual brasileiro supõe que a simples rejeição já lhe proporciona *status* privilegiado. Com essa atitude, deixa de existir uma gradual acumulação do conhecimento, além de se perderem iniciativas, orientações e propostas muito produtivas, especialmente quando se trata de trabalhos de intelectuais mais antigos, de formação mais ampla e interdisciplinar. Ao contrário do que vem ocorrendo ultimamente, estes chegaram a incluir em seus trabalhos e a discutir, com largueza de pontos de vista, temário multifacetado e sem as barreiras encontradas nos trabalhos dos atuais "especialistas". Infelizmente, nos estudos mais recentes, muitos temas importantes foram desprezados, o que constitui outra conseqüência negativa para a já mencionada continuidade.

Ainda sobre a questão da continuidade, há um outro aspecto que precisa ser ressaltado.

Percebidos da perspectiva do seu desenvolvimento, os estudos sobre a história da educação brasileira vêm seguindo, de modo geral, a seguinte ordem quanto às concepções que refletem. Em dado momento, os estudos foram de natureza basicamente descritiva. Com essa orientação, encontram-se os relatos sobre a situação então presente, ou os relatórios oficiais ou oficiosos, contendo, em particular, dados estatísticos ou da legislação em vigor. Fazem parte, desse conjunto, as descrições existentes nos relatórios dos ministérios, das câmaras, além daqueles poucos estudos realizados por intelectuais não diretamente ligados ao setor público. No momento seguinte, a ênfase foi dada à análise da história das idéias educacionais, especialmente a partir da discussão do republicanismo no Brasil. É preciso observar, desde já, que a tendência foi no sentido da substituição de um enfoque por outro. O mesmo ocorreu quando os estudos históricos sobre a educação brasileira deslocaram-se para o tema relacionando educação e sociedade. A preocupação com tal relacionamento deu-se, em particular, a partir da década dos anos vinte, quando se exagerava a importância dos estudos psicológicos na solução dos problemas educacionais brasileiros; propor a sociedade como unidade de análise mais adequada e mais compreensiva, foi também uma forma de deslocar a supervalorização da influência dos estudos psicológicos. A análise da educação nos quadros da vida social mais ampla provocou deslocamento para perspectivas muito produtivas. Diferentemente da situação anterior, a educação foi deixando de ser vista como fato isolado ou percebida, quase que exclusivamente, por meio de seus elementos internos. A investigação dos aspectos sociais, no entanto, nem sempre se associou um conhecimento mais firme da problemática propriamente educacional. Foram desprezados, aqui e ali, muitos dados importantes, com o destaque dos chamados aspectos macroscópicos, abstratamente ou, pelo menos, genericamente apresentados. Mas, o que mais interessa salientar, neste passo, foi o desastroso quase desaparecimento de traços dos momentos anteriores, desequilibrando, assim, a necessária relação entre os múltiplos aspectos da vida escolar. E com o aparecimento da análise denominada marxista, enquanto desdobramento do último momento, de certa forma houve enriquecimento, embora permanecessem os defeitos já presentes nas análises sobre a educação e a sociedade.

A ordenação das concepções presentes no estudo da história da educa-

ção revela algumas particularidades interessantes. Antes de tudo, mostra um esforço para substituir, ao invés de integrar, perspectivas (perspectivas essas que não são, por natureza, conflitantes). Observe-se, também, a situação a que se chega quando, por exemplo, os chamados estudos marxistas são realizados com grande desprezo de informações, de natureza estatística ou legislativa, que fornecem um certo retrato das condições existentes; ou quando em estudos feitos do ponto de vista da sociedade mais ampla, nega-se qualquer importância aos aspectos psicológicos relacionados à educação. Resumindo, o que importa é estabelecer determinados modos de articulação entre os vários enfoques, a fim de enriquecer o estudo, e de tal forma que cada um deles, adequadamente situado, proporcione o aparecimento de trabalhos em que se associam os múltiplos dados ou elementos que interessam à análise do processo educativo. Ainda mais, trabalhos que não deixem de incluir dados de natureza demográfica ou religiosa, geográfica ou artística, bem como dados que podem ser colhidos em obras que demarcam o desenvolvimento literário e científico; igualmente, deve-se explorar o conteúdo de livros didáticos ou daqueles que fornecem informações, por exemplo, sobre a família, instituições de atenção médica, de lazer. Sem omitir, é claro, temas mais amplos envolvendo questões sobre natureza humana, papel da infância e da adolescência, assim como a grande variedade de técnicas sociais que têm conseqüências decisivas nos padrões de realização escolar. Afinal de contas, o estudo do processo de educação beneficiar-se-á quando se encaixar na multiplicidade dos aspectos da vida social, na riqueza da vida cultural de determinado povo. Por esse motivo, o estudo tanto da organização como das práticas, no terreno educacional, deve encontrar uma maneira produtiva de interligar-se com as condições econômicas, políticas e sociais de determinado quadro histórico, quadro no qual a educação aparece e se desenvolve e encontra o sentido que configura seu modo particular de ser.

Essa orientação geral, porém, exige muito esforço por parte do estudioso para que ela seja gradualmente atingida — o que não vem ocorrendo.

Exige a criação de novos caminhos analíticos e metodológicos. A complexidade da tarefa supõe amadurecimento de natureza doutrinária e teórica e para questões muito difíceis, com a necessária interligação com determinadas circunstâncias históricas — o que obriga a situar processos e mecanismos que evitem o aparecimento de associações mecânicas ou sem intermediação entre um aspecto e outro. Exige, também, a elaboração de esquema que identifique formas de relacionamento entre o todo e as partes, entre fatores externos e internos e, às vezes, exige a elucidação do papel da biografia na história. Acrescente-se, a tudo isso, a verificação das possibilidades de concepções e da própria estrutura social para evitar o aparecimento de novas modalidades de anacronismo; sem omitir, na seqüência, o quanto é importante estabelecer os modos de relação entre texto, contexto e subtexto.

Finalmente, cabe ressaltar o seguinte problema geral. Trata-se da tendência à explicação fácil dos fenômenos, pelo emprego de categorias analíticas nem sempre suficientemente esclarecidas — o que ocorre mais facilmente nos assim chamados estudos marxistas sobre a história da educação brasileira. Como disse Antonio Cândido, a propósito das investigações sobre os aspectos sociais das obras literárias, à explicação fácil acompanha uma espécie de "luxo especulativo", bem como uma espécie de simplismo que se nota no estudo de problemas, que não chegam a ser bem enfrentados pelos estudiosos; ao contrário, os problemas encontram soluções imediatas, apesar de estarem desafiando, há gerações, o esforço de intelectuais sérios. Isso tudo, sem discutir a questão dos modismos que transformam o intelectual brasileiro num estudioso em constante disponibilidade; e sem discutir, igualmente, a transformação, que ocorre com tanta freqüência, de questões de cultura em questões de culto.

PAIVA, José Maria de. **Colonização o catequese** (1549-1600). São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. 108p.

A série **Memória da Educação** "visa a recuperar a significação histórica da educação, entendida como dimensão essencial do desenvolvimento político das sociedades, através da retomada objetiva e rigorosa dos fatos que constituíram seus vários momentos", num esforço de interpretação crítica. **Colonização e catequese** integra essa série, enfocando o período entre 1549 e 1600, fase da implantação da europeização da América Portuguesa, na tentativa de compreender nossa evolução sócio-cultural dentro do contexto colonial quinhentista da catequese indígena. Para delimitar sua abordagem, Paiva distingue, no período colonial, o momento do estabelecimento e o da reprodução, situando o primeiro desde a descoberta até o início do século XVII, apesar de considerar que a história é indivisível no decurso do tempo e que o passado só é conhecido e compreendido se for organizado em função do presente, com a utilização de todas as fontes possíveis. A instrumentalidade e a funcionalidade colonial da catequese foram definidas pelo autor, como a hipótese desse estudo, a fim de verificar como os objetivos da colonização foram auxiliados pela mensagem religiosa dos jesuítas aos índios. Segundo ele, a comunicação pretendida pela ação missionária não foi alcançada plenamente, ao nível da fé cristã, por problemas de aculturação e de enculturação.

A interpretação dos fatos ocorridos durante o período colonial brasileiro deve considerar a visão quinhentista de Portugal, pois, de acordo com o autor, a concepção cristã medieval estava fundada no "orbis christianus", que via na Igreja Católica a representante de Deus na terra e constituía-se, portanto, em verdade incontestável. Sob esta ótica, a Igreja e o Estado pregavam a mesma ordem social, porquanto a unidade da fé era missão precípua do papa e dos reis, e a ambos competia devulgar e sustentar a ordem instituída por Deus.

Assim, conforme o entendimento de Paiva, a sociedade civil e a sociedade religiosa acreditavam, firmemente, que o orbe era essencialmente cristão e que cabia a todos preservar sua universalidade, ameaçada pelos habitantes das novas terras descobertas, os quais não conheciam a Deus, nem entendiam a linguagem cristã. A "palavra da salvação" devia, pois, ser anunciada com urgência, para que os infiéis cressem, "fossem batizados e ingressassem no mundo verdadeiro", e se não cressem, "fossem castigados e escravizados". Isto porque a conversão dos gentios possibilitaria a instauração, na Colônia, da ordem institucionalizada no seio da sociedade portuguesa e garantiria a estrutura edificada pelo "orbis Christianus". Desta forma, os jesuítas cumpriram uma tarefa, de acordo com os moldes estabelecidos pela ordem social de Portugal. A colonização deve ser vista, portanto, à luz desta visão inquestionável do orbe, onde a missão evangelizador dos jesuítas só adquire significado na medida em que a cultura indígena é aniquilada e os índios são colocados a serviço de Deus e do Império, mesmo que pela sujeição.

Paiva aborda também a questão dos interesses mercantis e dos interesses religiosos, mostrando que a colonização do Brasil foi "pensada e realizada em função da produção, para o enriquecimento da coroa e do estamento mercantil dominante", ainda que baseada na concepção do "orbis christianus". A organização de um sistema de produção era, por conseguinte, urgente, surgindo aí o problema da mão-de-obra, que precisava ser abundante e barata para permitir grandes lucros a poucas pessoas. Isso exigia a adoção de um sistema de exploração, na Colônia, consubstanciado na escravidão. O autor ressalta que, como Portugal não dispunha dessa mão-de-obra e pretendia acumular riquezas, não podia, também, impedir a escravização do índio, mesmo porque a escravatura já era aceita como legítima, até pelos doutores da Igreja. O que se discutia era a legitimidade da forma. Paiva salienta que "toda guerra justa gerava escravidão justa", explicando que "a guerra justa era aquela que o príncipe declarava justa". Deste modo o índio é escravizado e a luta passa

a ser entre jesuítas — defensores da liberdade indígena — e colonos — defensores do cativo justo. Essa contenda tinha como mediadora a Coroa, que quase sempre era favorável ao estamento mercantil. Segundo o autor, apesar das medidas tomadas para legitimar esta justiça e coibir a escravização injusta, somente em 1609, o índio é libertado, não por uma questão ética, mas em troca da escravidão negra. Tal delonga, esclarece o autor, resultou da falta de posicionamento dos jesuítas, que não questionaram a ordem social estabelecida pelo Império português, por considerarem dogmáticos os fundamentos do "orbis christianus". Os missionários, conforme este estudo, chegaram mesmo a propor a sujeição do índio, embora na forma de aldeamento e não na de escravatura. Isto porque tanto os jesuítas quanto os colonos acreditavam que um trabalho sistemático de imposição cultural só seria possível a partir da conformação do índio ao regime de Portugal.

Para o Império, salienta Paiva, a sujeição indígena era uma questão de segurança e de êxito na colonização, visto que ela propiciava produção e lucro aos portugueses. Para a Igreja, garantia condições favoráveis à catequese, posto que era difícil conservar a fé e os costumes cristãos, em meio a centenas de aldeias, com o reduzido número de missionários na Colônia.

Analisando ainda a predominância dos interesses mercantis sobre os interesses religiosos, Paiva mostra através de textos e fatos que, apesar de serem configuradas como metas independentes e de igual projeção, a colonização tinha uma acentuada prioridade sobre a evangelização, que usava sua influência e seu crédito junto aos índios, beneficiando os interesses mercantis da Coroa, em detrimento dos interesses religiosos, ainda que de forma indireta. Não houve, portanto, uma contribuição intercultural consciente, porquanto o índio devia apenas colaborar passivamente no processo social dos colonizadores e aceitar suas crenças.

Abordando o papel da catequização dos índios no processo de colonização, Paiva afirma que catequese significa "toda ação pastoral da Igreja: a doutrinação expressa, a prática devocional e o comportamento dos cristãos". Salienta, entretanto, que este estudo objetiva verificar como ela se realizou dentro do contexto da colonização, a fim de entender o

processo de formação da sociedade brasileira, no século XVI, sem estabelecer um julgamento sobre a legitimidade da doutrina, nem historiar a ação da Igreja. Enfatiza que a catequese aportuguesava o índio, despojando-o de sua própria cultura e transmitindo-lhe os valores da cultura portuguesa, embora, ressalta, os missionários não percebessem esse tipo de utilização. Estabeleceu-se, dessa forma, um conflito, dada a diversidade de objetivos do governo, dos colonos e dos jesuítas. Com respeito à práxis catequética, Paiva considera que ela preocupou-se sobretudo com a salvação dos gentios, pregando o castigo, a morte e a condenação eterna como forma de persuasão. O índio, relata o autor, ou se sujeitava e se salvava, ou era escravizado e condenado. Mostra, também, que a salvação vinha pelo batismo, que livrava o índio das penas do inferno e, ao mesmo tempo, colocava-o no seio da sociedade portuguesa, tirando-o de sua condição inferior. Analisando a pastoral salvacionista, configurada no medo e no castigo, afirma que o batismo em artigo de morte constituía uma violência à cultura do índio, porque inculcava-lhe um medo desconhecido daquilo que poderia acontecer após a morte, segundo a cultura portuguesa.

Ainda sobre o papel da catequese dos índios, Paiva aborda aspectos da pastoral legalista, que consistia principalmente em manter instaurado o reino de Deus. Isto exigia a conversão do índio e sua adaptação à ordem, aos regulamentos e às leis portuguesas e, conseqüentemente, a abdicção dos costumes indígenas. Assim, as aldeias deviam ser organizadas de acordo com as características legalistas de Portugal, a pregação dos jesuítas devia conduzir à formação de uma Igreja institucionalizada e o ato catequético devia introduzir os índios num cotidiano de vida onde a ordem fosse vivenciada. Neste contexto, a questão do casamento dos índios assume vital importância, sendo reforçada a necessidade de uniões cristãs legítimas.

Paiva focaliza também a pastoral litúrgico-devocional, salientando que "os índios não tinham deuses nem ídolos, mas tinham seus ritos, sua 'santidade' e em honra dela cantavam, bailavam e comiam" e que os jesuítas tinham, como instrumento de evangelização e catequese, inúmeras devoções: missa, comunhão, confissão, batismo, procissões, bênçãos, relíquias, medalhas, água-benta, santos, anjos e muitas outras. O batis-

mo, segundo o autor, assumira uma forma colonialista de sujeição amena, pois significava a confissão pública da aceitação dos costumes cristãos e a entrada do índio na sociedade portuguesa, o qual ao ser batizado abandona seu nome indígena e recebe um outro com significação cristã e social. A comunhão "foi usada como instrumento disciplinar", conforme a afirmação do autor, que mostra seus efeitos salutareos quanto à instrução religiosa, quanto à virtude e até quanto à civilização material. Paiva afirma, ainda, que as devoções inculcavam no índio modelos religiosos, além de "representarem efetivamente um esforço de imposição e dominação cultural por parte da sociedade portuguesa".

A doutrina cristã, com seus dogmas, seus princípios morais e sua espiritualidade, constituía-se no próprio conteúdo da catequese, conforme a afirmação do autor. Ele explica que a catequese realizava-se na medida em que se estabelecia a comunicação entre pregador e evangelizado, assumindo a mensagem um cunho mágico e misterioso, em virtude de ser necessária a utilização de "rodeios" para traduzir a mensagem religiosa. Analisando o significado da fé cristã, segundo a concepção da época quinhentista, mostra que a fé assumira uma forma racionalizada e intelectualizada, incompatível com a cultura indígena que captava e compreendia o universo de uma forma diferente daquela percebida pelos portugueses. Assim, salienta o autor, o índio não podia demonstrar a fé exigida pelos jesuítas, pois não tinha capacidade de abstrair as verdades imutáveis da doutrina cristã medieval. Além disso havia o choque cultural: de um lado o missionário, pregando a ordem cristã portuguesa, e de outro os pajés, confirmando a organização social indígena. Dessa forma havia oposição dos índios à nova pregação, os quais tentavam defender-se dela, até mesmo fugindo. A esse respeito, Paiva declara "é a salvação que se impõe, agora sob outro ângulo: a destruição do saber que confronta o Saber e a destruição daquela organização social vigente, que confronta a ordem cristã portuguesa".

O autor demonstra, através de fatos e citações, que o índio reagia à evangelização porque captou a subjugação sócio-cultural impingida pelos portugueses. Afirma que embora não distinguisse entre colonização

e evangelização, o índio percebia claramente a sujeição e o despojamento de sua cultura. Na tentativa de minimizar essa resistência, os jesuítas resolveram criar as aldeias cristãs, ao invés de catequisar através de missões volantes, que se revelavam ineficazes. Esta forma de catequização, segundo Paiva, favorecia uma mudança de cultura, pois "congregava os índios, prontos para atender ao chamado da campanha e à pregação da doutrina, ao sinal para o trabalho e ao toque de recolher: tudo permanecia sob controle". O aldeamento cristão impedia, principalmente, "as fraquezas da inconstância, os ataques de traição, o nomadismo estéril, a influência dos pajés". O autor enfatiza que o governo e a administração dessas aldeias foram entregues aos jesuítas, representantes do governador e, conseqüentemente, do poder subjugador, os quais não estavam atentos aos interesses indígenas, mas aos da colonização.

A transformação dos costumes, de acordo com Paiva, era também uma exigência da catequização, pois os jesuítas ocupavam-se menos com a mensagem da salvação do que com a correção dos costumes. Para isso, nas aldeias cristãs, o índio precisava ser disciplinado, cumprir horários e trabalhar produtivamente. A organização da família é mais uma transformação exigida ao índio, que deve adotar a família monogâmica cristã. A guerra também era condenada, justificando-se apenas quando servisse às causas da Coroa. O que importa em todas essas doutrinas, segundo o autor, é a sua função colonizadora junto ao índio, porquanto a catequização atuou como uma força efetivamente integrada ao processo colonizador, em vez de ser uma simples aliada deste processo.

Concluindo, Paiva afirma que a sujeição do índio ocorreu não por sua própria aquiescência, mas por impotência, já que não tinha "condições de debelar o intruso que estava se impondo". Dessa forma, ressalta, "a catequese serviu de instrumento para a imposição dos usos e costumes portugueses", sem preocupar-se com sua adaptação à cultura indígena e sem exigir rigor religioso. A religião querida pelo estamento, ressalta o autor, era a que sustentasse o estilo de vida português. (Maria Francisca Teresa Figueiredo de O. França)

RESENHA II

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **Educação no Brasil anos vinte.** São Paulo. Loyola, 1983. 180p.

A obra, fruto de uma pesquisa sobre a história da educação de Minas Gerais no período de 1926-30, analisa a reforma educacional de autoria de Francisco Campos.

Fundamentando seu estudo na idéia de que a educação é uma atividade partícipe da organização da sociedade e deve ser considerada como parte integrante do contexto histórico-social que lhe é peculiar, pretende explicitar, ao nível da relação desejada, o significado dessa reforma para a sociedade mineira, na década de vinte, e a contribuição que esse Estado prestou à trajetória educacional brasileira.

Segundo Carlos Roberto Jamil Cury, que prefaciou o livro, este adquire relevo porque "responde a um profundo anseio de conhecimento, de recuperação de memória que se instaurou em todos nós quando percebemos a importância do registro de documentos. Essa importância não é dada exclusivamente pela preservação da memória dos que ajudaram a fazer a História. Mais que tudo é importante como momento de balanço de uma herança cujos efeitos ainda hoje não cessaram".

O trabalho se apresenta estruturado em duas partes. Na primeira, denominada "O Contexto Histórico", a autora discorre sobre a crise institucional que atingiu o país. Na segunda década deste século, caracterizada pela busca de novas bases e diretrizes para controlar a política de industrialização, mantendo a hegemonia.

O Brasil passa então, de uma economia agrário-exportadora para uma economia urbano-industrial, com a expansão do seu mercado interno.

No que diz respeito à classe proletária brasileira, vivendo com baixa remuneração, sem assistência médica, repouso remunerado, indenização

e férias, surgem sinais de descontentamento face à exploração de mão-de-obra exercida pela burguesia industrial. Os operários de empresas com mais de 100 empregados representam, nesse período, 69,9% da mão-de-obra da indústria nacional, e as péssimas condições de vida e de trabalho desse proletariado estendem-se também às inúmeras pequenas indústrias existentes no país.

Ao nível das classes médias, ocorre a adesão às idéias liberais democráticas veiculadas pela burguesia industrial, na expectativa de terem acesso ao poder e conquistarem seu espaço político.

Revela o estudo que, a partir da primeira década do século vinte, o problema da educação popular ganha predominância devido à onda de nacionalismo que domina o país, ameaçado pela infiltração estrangeira e por uma imagem comprometida, no exterior, pela divulgação de uma pesquisa que o aponta como detentor da mais alta taxa de analfabetismo em todo o mundo. Assim, a ideologia liberal promove a escola como um direito inalienável de todos os cidadãos e, como via de consequência, a educação fundamental passa a ter uma importância determinada para o progresso da sociedade burguesa.

Prosseguindo, a autora traça um perfil do posicionamento de Minas Gerais no cenário político-econômico da Nação, na década de vinte, demonstrando a sua dependência econômica em razão da heterogeneidade que apresenta, tanto do ponto de vista geográfico quanto do setor produtivo. Todavia, graças a seu prestígio como unidade política, consegue manter, ao lado da mais rica unidade da Federação, a hegemonia no controle do processo político do país, proporcionando ao Presidente da República o apoio e a legitimidade necessários ao funcionamento do sistema federativo.

Minas, nesse período, remete sua preocupação para a abordagem técnico-pedagógica do sistema escolar, ao mesmo tempo em que enfrenta as

dificuldades geradas pela incompatibilidade dos interesses dos cafeicultores com o Estado.

A partir de 1926, com a ascensão de Antonio Carlos Ribeiro de Andrada ao governo do Estado, instala-se uma nova linha de conduta política, a qual, não obstante assegure os fundamentos do regime, apóia-se na modernização visando à recuperação de um regime político prestes a romper com a estabilidade social.

Destaca a autora, ao explicitar a natureza desse programa de governo, a ênfase empregada nas mudanças a nível das superestruturas, no empenho de ajustá-las às novas condições infra-estruturais surgidas com o avanço industrial.

O governo, ciente de que é preciso manter as camadas populares sob a tutela da elite dominante, preconiza a renovação do aparelho político do Estado, defendendo a democracia como o regime político por excelência. Com este propósito, afirma Antonio Carlos: "A democracia é um sistema que tem na justiça seu corolário. Justiça significa o respeito aos direitos inerentes ao cidadão. Entre estes direitos, destaca-se o direito à liberdade, compreendida esta dentro da lei. A liberdade deve ser a matriz a partir da qual se edificarão os órgãos que constituem o governo. Para o exercício da liberdade, é fundamental o direito ao voto, suprema expressão da soberania popular, fonte e instrumento de legitimação do poder".

Fiel à sua plataforma, o governo de Minas assume a problemática do analfabetismo, por defender o voto como instrumento necessário à sobrevivência do regime democrático, o que, em ampla medida, contempla não só a expansão do sistema educacional mas também a melhoria de sua qualidade.

Finalizando a primeira parte, a autora destaca a fundamental importância de Francisco Campos, uma das mais brilhantes personalidades públicas do Brasil, nos anos trinta, para a educação mineira.

Seu pensamento autoritário, porém reformista, vai lutar com "métodos e processos" para reconstruir as estruturas sociais, modernizando-as. No entanto, salienta a autora, essa ação modernizadora reveste-se de total conservadorismo, na medida em que revela completa fidelidade às elites do poder.

A obra, em sua segunda parte, sob o título "A Reforma do Ensino Primário e Normal", apresenta, inicialmente, os pressupostos que sustentam a reforma de ensino realizada por Francisco Campos.

Filiado ao pensamento de John Dewey, acredita que a escola reflete e condiciona o meio social a que pertence, e, em decorrência, o sistema escolar passa a ter o caráter de instrumento de reconstrução social.

Afirma Francisco Campos, em seu discurso de posse na Secretaria dos Negócios do Interior, ao adotar uma postura de velada crítica ao sistema escolar mineiro: "Organizar a instrução primária em moldes simples e concisos, de modo a aumentar o seu coeficiente de rendimento útil e a facilitar e incrementar a sua intensa difusão, tornando-a presente e eficaz em todo o território do Estado, cuja área deve tender, o mais rapidamente que for possível, a coincidir com a sua área geográfica, incorporando, assim, os benefícios da civilização à densa e compacta massa de analfabetos, transformando-os em outros tantos instrumentos de produção de bens econômicos e espirituais; aí está uma urgente e imperativa exigência, não somente da nossa vocação democrática, como dos interesses fundamentais da circulação e incremento da riqueza coletiva".

A seguir, a autora focaliza alguns aspectos de significado político, sociológico e pedagógico, que conduzem a uma avaliação do grau de importância e da forma como foi conduzido o problema da escolaridade, em Minas, durante o governo Antonio Carlos.

Quanto aos documentos produzidos para a legalização da reforma, "foram emitidos sob a forma de decreto-lei, o que dispensou sua tramitação no legislativo". A oficialização do novo sistema escolar provoca reações nos setores mais tradicionais da sociedade mineira, máxime na Igreja

Católica. As características desse sistema escolar são: a) a ação do Estado no sentido de assumir o controle e a execução do processo de integração social das novas gerações; e b) a visão da educação como sendo um problema essencialmente relacionado às condições internas da escola.

No que respeita à escola primária pública, ela passa a ser leiga, gratuita e obrigatória na faixa dos 7 aos 14 anos.

Para Francisco Campos, o problema da educação se limita a "uma questão de organização escolar adequada". Por isso sua reforma zela pela institucionalização de um novo modelo que aprimore a ação educativa, da qual o aluno é o elemento basilar.

Nessa perspectiva, são estabelecidos os princípios que irão pautar a nova organização, a saber: os métodos, os programas de ensino e o professor. Entretanto, métodos e programas só serão considerados eficientes se utilizados por professores bem preparados.

Reconhecida a importância do professor na implementação do novo modelo, o governo passa a defender a sua profissionalização e promove a reforma do ensino normal, que prevê a instituição do magistério como carreira regular e o aperfeiçoamento constante do professor.

Conforme a autora, a formação profissional, especificamente, é realizada nos cursos de Aplicação, última etapa do esquema de formação do professor previsto por Campos, que compreende três cursos e tem a duração de sete anos. No elenco de disciplinas do curso de caráter estritamente profissional, ocupa posição de destaque a Psicologia Educacional, reflexo do movimento escolanovista.

O sistema de ensino sofre a intervenção direta e total do governo que, através do Regulamento do Ensino Primário, estabelece uma série de normas de natureza administrativa e pedagógica. Constituem exemplo desse controle excessivo não só as condições impostas para a construção e o equipamento de prédios escolares como os serviços e atividades rela-

cionados à atividade escolar. Até mesmo o trabalho do professor em sala de aula segue um ritual estabelecido.

A tentativa de cercar o processo educativo em seus mínimos detalhes inclui assistência médica, dentária, merenda, material escolar, roupas e sapatos para os alunos.

Para ela, a valorização do formalismo, ainda que sob o espectro da eficiência e da modernização, reflete a influência do taylorismo americano, que aplicado à educação, relega o professor a um simples provedor de meios e executor de rituais preestabelecidos, cabendo ao Estado o planejamento e o controle do processo educacional.

O Congresso de Instrução Pública realizado em Belo Horizonte, em 1927, serve de palco para a divulgação das diretrizes essenciais da reforma projetada pelo governo. Na ocasião, Campos enfatiza a atuação do professorado na construção da escola primária, uma vez que competência, experiência e devotamento serão determinantes para a concretização do que se propõe o governo mineiro.

No tocante à formação de recursos humanos, registra a autora a vinda ao Estado de um grupo europeu de especialistas em educação, assim como a ida de professores mineiros aos Estados Unidos, com o objetivo de aperfeiçoamento nos novos métodos de ensino.

Esse grupo de pedagogos europeus veio atender à necessidade surgida com a criação da Escola de Aperfeiçoamento, de uma instituição que se incumbisse de testar as idéias transplantadas da Europa e dos Estados Unidos, e de treinar elementos capazes de orientar e avaliar a sua implantação nas escolas. Fizeram parte dessa comissão: Theodore Simon (da Universidade de Paris e auxiliar de Binet), Jeanne Louise Milde (da Academia de Artes de Bruxelas), Leon Walter e Artus Perrelet (do Instituto Jean-Jacques Rousseau de Genebra). Em substituição a Leon Walter, une-se ao grupo Hélène Antipoff, do mesmo Instituto e assistente de Claparède.

Baseados em Dewey, Kilpatrick, Decroly e Claparède, privilegiam a psicologia aplicada, a padronização de alunos e as diferenças individuais

no processo de aprendizagem coletiva, tendo como ponto convergente a educação enquanto processo. Atesta a autora que, apesar do prestígio da Escola de Aperfeiçoamento esta encontra dificuldades de aceitação por parte da comunidade e do clero, que temem os efeitos que o afastamento do lar pode causar àquelas professoras vindas do interior para se aperfeiçoar.

No entanto, como resultado quantitativo, no período de 1926 a 1930, a Escola Normal apresenta um crescimento de 950%, enquanto o ensino primário ganha uma taxa de crescimento de 179%, e o ensino secundário de 200%

Observa a autora que, a partir de 1930, com a sucessão de Antonio Carlos, há grande preocupação com o aspecto ideológico do sistema educacional, e, em razão disso, é estimulado o interesse pela educação física e pelas atividades de grêmios estudantis, bem como o bandeirantismo e o escotismo. O governo cria, através de decretos, comissões de combate

ao comunismo, cuja atribuição é "formular sugestões para a maior eficiência do ensino cívico e do combate ao comunismo em todas as escolas do Estado de Minas Gerais".

A oscilação da política educacional, então, leva a um retrocesso do sistema escolar, do ponto de vista das condições efetivas para o bom funcionamento do ensino, conforme o demonstra o Decreto n° 9.892, "para meros efeitos econômicos", que reduz o ordenado de grande número de professores e anula os critérios estabelecidos pelo governo anterior com referência a provimento e benefícios na carreira do magistério.

Anamaria Casasanta Peixoto conclui, ao encerrar seu estudo, que a reforma educacional do governo Antonio Carlos, de autoria de Francisco Campos, constitui "um movimento intervencionista do Estado Mineiro, necessário para o equilíbrio social a fim de garantir a continuidade da estrutura econômica". (Maria Tereza Piancastelli de Siqueira)

BIBLIOGRAFIA

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil. São Paulo, USP/Saraiva, 1978.

ANDRADE, Beatriz Martins de. O discurso educacional do Maranhão na primeira república; uma análise de conteúdo. Rio de Janeiro, FGV, 1982. 153p. (Tese mestrado)

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. A educação brasileira no período republicano. In: ESTRUTURA e funcionamento do ensino de 1^o e 2^o graus. São Paulo, Pioneira, 1973. p.53-68.

_____. Universidade de São Paulo: fundação e reforma. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudeste, 1974, 264p. (Série estudos e documentos, 10)

ARRAES, Rute Aparecida V. Jesser. O estado e a administração do ensino público paulista na Segunda República (1930-1945). Campinas, UNICAMP, 1980. 245p. (Tese mestrado)

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa; Salvador, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981. 2v. (Obras completas de Rui Barbosa; v.10, T. I, II, III e IV)

BARRANCOS, Dora Beatriz. Elites liberais e ensino fundamental: Brasil e Argentina - 1860-1900. Educação e Sociedade, São Paulo, 4(12):80-109, set. 1982.

* Bibliografia mais ampla pode ser encontrada no Banco de Bibliografia do CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DO MEC - CIBEC. INEP, Anexo I do MEC - Subsolo - Cx. Postal 04/0366 - 70047 - Brasília - DF.

BASTOS, Pérciles Antonio Barra. A Escola de **Aprendizes Artífices** do Pará, 1909/42; um estudo histórico. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, s.d. 100p. anexos. (Tese mestrado)

BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo, Pioneira, 1974. 189p. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais)

BERGER, Manfredo. Educação e dependência. 2.ed. Rio de Janeiro, DIFEL, 1977. 354p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação no **Brasil**; subsídio para a Conferência Internacional de Educação. Brasília, 1971. mimeo.

BUFFA, Ester. Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, S5(150):301-13, maio/ago. 1984.

CABRAL, Maria Socorro Coelho. As propostas educacionais maranhenses no Império (1834-1889). Rio de Janeiro, FGV, 1982. 188p. (Tese mestrado)

CAEIRO, Francisco da Gama. Para uma história da educação brasileira, perspectiva de uma pesquisa histórico-pedagógica. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, 5(1/2):119-54, dez. 1979.

_____. Para uma história da educação brasileira: perspectivas de uma pesquisa histórico-pedagógica (a propósito de um novo acervo documental). Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, 4 (1):35-61, jun. 1978.

- CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Caracterização de programas de educação rural** no Brasil: algumas experiências das três últimas décadas. Rio de Janeiro, FGV, **IESAE**, 1971.
- _____ **Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil**. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1979. 166p.
- CARRATO, José Ferreira. Uma pedagogia jansenista no Brasil: o "regulamento do Colégio Caraça". **Didática**, Marília, (9/10):135-54, 1972/1973.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo, Saraiva, EDUSP, 1978. 141p.
- _____ **Introdução ao estudo da história da educação brasileira**. São Paulo, USP, 1971.
- CARVALHO, Marilene Alves de Oliveira. **Três campanhas brasileiras de educação de base no período de 1947-1963**: análise, crítica e comparação. Rio de Janeiro, UFRJ, 1977. (Tese mestrado)
- CASTRO, Maria Ceres P. Spínola. **O planejamento da educação que (nos) convém**; um estudo da transfiguração da educação superior no Brasil. Rio de Janeiro, FGV, 1982. 180p. (Tese mestrado)
- CAVALCANTI, Amalita Maria C. Lima et alii. Educação jesuíta e sociedade no Brasil Colonial (1549-1759). **Cadernos de Educação**, João Pessoa (18):10-31, s.d.
- CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira**: o ensino de 1º e 2º graus—antes; agora; e depois? São Paulo, Saraiva, 1978.
- COSTA, Ana Maria I. da. **A educação em São Paulo na República Velha**: a expansão do ensino primário. São Paulo, USP, 1980. (Tese mestrado)
- COSTA, Lena Castello Branco Ferreira da. **A educação no Brasil. In: HISTÓRIA** das ciências no Brasil. São Paulo, EDUSP/EPU/CNPq, 1981. p.277-346.
- COSTA, Carlos Alberto Jales. Evolução do sistema educacional da Paraíba: tentativa de uma reconstrução histórica. **Horizonte**, João Pessoa, 3(8): 264-89, jul./set. 1978.
- CUNHA, Célio da. Atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 65 (150): 457-8, maio/ago. 1984.
- CUNHA, Luis Antônio C. da. A organização do campo educacional: as conferências de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, 3(9): 5-48, maio 1981.
- _____ **A universidade crítica**, o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983. 260p. (Coleção educação em questão)
- _____ **A universidade temporã**; o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- _____ Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, 5(2):3-28, abr./jun. 1981.
- _____ **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- _____ O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, 3(3):3-48, jul./set. 1979.
- _____ Vestibular; a volta do pêndulo. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 29., São Paulo, jul. 1977. **Simpósios 3**. São Paulo, SBPC, 1980. p. 106-14.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Comemorando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova/32. **Educação & Sociedade**, São Paulo, 4(12):5-13, set. 1982.

_____. Ideologia e educação brasileira. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. 201 p.

DALBEY, Richar Overton. **The germam private School of southern Brazil during the Vargas years, 1930-1945**: germam nationalism vs. brazilian nationalization. Ann Arbor, Mich., Xerox University Microfilms, 1975. 290p. (Fac-simile de tese para doutorado submetida em 1969 à Faculdade de Educação da Universidade de Indiana).

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Uma visão histórico-sociológica da educação da população rural em São Paulo. Cadernos CERU, São Paulo (15):7-32, ago. 1981.

DIAS, Lúcia de Paiva. A educação de adultos no contexto da reforma educacional realizada por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro — Distrito Federal, 1931-1935. Rio de Janeiro, UFRJ, 1977. 121p. (Tese mestrado)

DOCUMENTOS da educação brasileira. Reforma Capanema. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 60(134):253-74, abr./jun. 1974.

_____. Reforma Francisco Campos: ensino superior. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 61(137):118-71, jan./mar. 1976.

ETAVE, Roberto & ELIAS, Roseli. Uma contribuição à história da educação brasileira. Cadernos CEAS, Salvador (33):56-68, set/out. 1974.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Universidade e poder; análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.

FÁVERO, Osmar. **Memória histórica do movimento de educação de base: 1961-1971**. São Paulo, PUC, 1982.

_____.org. **Cultura popular e educação popular**; memória dos anos 60. Rio de Janeiro, Graal, 1983. 203p.

FERREIRA, Salete Beatriz B. X. **A expansão escolar campineira e a grande lavoura no fim do Império (1860-89)**. Campinas, UNICAMP, 1982. 240p. (Tese mestrado)

FERREIRA, Solange Carneiro Molinaro. **Texto e contexto das leis orgânicas dos ensinos industrial, comercial e agrícola, 1942-1946**. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1980. 256p. (Tese mestrado)

FIGUEIREDO, Adiei Tito de. **O Estado Novo e a educação no Maranhão; 1937-1945**. São Paulo, PUC, 1982. 165p. (Tese mestrado)

FIGUEIREDO, Jacy Camarão de. Quem é o pedagogo brasileiro? **AMAE Educando**, Belo Horizonte, 14(131-132):2-10, fev./mar. 1981.

FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 4.ed. rev. São Paulo, Cortez & Moraes, 1980. 142p.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935). Campinas, UNICAMP, 1979. (Tese mestrado)

GERIBELLO, Wanda Pompeu. Anísio Teixeira; análise e sistematização de sua obra. São Paulo, Atlas, 1977. 211p.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. A instrução popular no Brasil antes da República. In: **ESTRUTURA e funcionamento do ensino de 19 e 29 graus**. São Paulo, Pioneira, 1973. p.37-51.

_____. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo, Grijalbo/EDUSP, 1972.

- HAJE SOBRINHO, Jorge. Tendências da educação superior brasileira no início da década de 80; aspectos organizacionais. In: A UNIVERSIDADE brasileira nos anos 80. Fortaleza, UFC, 1981. p.32-66.
- KEHRLE, José. Evolução do ensino profissional no Brasil: uma visão crítica. Porto Alegre, UFRGS, 1979. 124p. (Tese mestrado)
- KRAMER, Sônia. História e política da educação pré-escolar no Brasil, uma crítica à educação compensatória- Rio de Janeiro, PUC, 1980. 166p. (Tese mestrado)
- KREUTZ, Lúcio. Os movimentos de educação popular no Brasil de 1961-64. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1979. 121p. (Tese mestrado)
- LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. A educação na Baixada Maranhense 1822/1889. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1982. 169p. (Tese mestrado)
- LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 65(150):255-72, maio/ago. 1984.
- LIMA, Hermes. Anísio Teixeira: estadista da educação. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. 212p.
- LIMA, Lauro de Oliveira. Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 2.ed. rev. aum. Rio de Janeiro, Brasília, s.d. 350p.
- LIMA, Maria D.M. A educação no Brasil Império. Cadernos de Educação, João Pessoa (18):33-61, s.d.
- LOPES, Eliana Marta Teixeira. Alternativas de ação no espaço educacional. AMAE Educando, Belo Horizonte, 15(149/50):37-40, nov./dez. 1982.
- _____. Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história. São Paulo, PUC, 1984. (Tese doutorado)
- LOPES, Eliana Marta Teixeira. Origens da educação pública; a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo, Loyola, 1981. 127p. (Coleção educação, 3)
- LUIZETTO, Flávio. Cultura e educação libertária no Brasil no início do século XX. Educação at Sociedade, São Paulo, 4(12):61-79, set. 1982.
- MACIEL, Carlos Frederico. Expansão e interiorização do ensino superior. Tópicos educacionais, Recife (1) :11-28, jul. 1979.
- MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. Algumas tendências atuais da evolução do ensino no Brasil; aspectos quantitativos. In: A UNIVERSIDADE brasileira nos anos 80. Fortaleza, UFCE, 1981. p.20-31.
- MESA-REDONDA sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o desenvolvimento da educação brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 65(150):426-56, maio/ago. 1984.
- NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.
- _____, org. Educação brasileira; questões da atualidade. São Paulo, Edart, 1975. 90p.
- NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti R. do. A administração do ensino público paulista na Primeira República. Campinas, UNICAMP, 1980. 368p. (Tese mestrado)
- NUNES, Maria Thetis. História da educação em Sergipe. Aracaju, SEC/ UFS, 1984. (Coleção educação e comunicação, 13).
- NUNES, Ruy Afonso da Costa. Noções sobre a história da escola média. In: ESTRUTURA e funcionamento do ensino de 19 e 29 graus. São Paulo, Pioneira, 1973. p.21-35.

- OLIVEIRA, Betty Antunes de. **As reformas pombalinas e a educação no Brasil**. São Carlos, UFSCAR, 1973. 168p. multilít.
- PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese, 1549-1600**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. 108p. (Coleção educação contemporânea/Série memória da educação)
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular** e educação de adultos; contribuição à história da educação brasileira. São Paulo, Loyola, 1973. 368p.
- _____**Paulo Freire** e o nacionalismo-desenvolvimentismo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira/UFC, 1980. 208p.
- _____**O sentido histórico do Manifesto dos Pioneiros**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 65(1501):459-60, maio/ago. 1984.
- PARIS, Mary Lou. A **educação** no **Império**: o jornal "A Província de São Paulo" 1875-1889. São Paulo, USP, 1980. 202p. (Tese mestrado)
- PEIXOTO, Anamaria Casasanta. A **reforma** educacional Francisco Campos — Minas Gerais, governo Presidente Antônio Carlos. Belo Horizonte, UFMG, 1981. 2v. (Tese mestrado)
- _____**Educação no Brasil: anos vinte**. São Paulo, Loyola, 1983. 180p.
- PEIXOTO, José Pereira. Movimento de Educação de Base (MEB): alguns dados históricos. **Proposta**, Rio de Janeiro, 1(3):40-51, dez. 1976.
- PERES, Tírza Regazzini. Educação republicana: tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro, 1890-1920. Araraquara, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara, 1973. (Tese doutorado)
- PILETTI, Nelson. **A reforma Fernando de Azevedo**: Distrito Federal; 1927-1930. São Paulo, USP, 1979. 400p. (Tese mestrado)
- PORTO, Adonia Prado Marques. **Educação para a política do Estado Novo (1937-1945)**; um estudo do conceito e dos objetivos educacionais na revista "Cultura Política". Rio-de Janeiro, FGV, 1982. (Tese mestrado)
- RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base-MEB**; discurso e prática (1961-1967). Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1982. 205p. (Tese mestrado)
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A história da educação na formação do educador. Didata, São Paulo (9):13-8, 1978.
- _____**História da educação brasileira: a organização escolar**. 2.ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 166p. (Coleção educação universitária).
- _____**Introdução à história da educação brasileira**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. 143p. (Coleção educação universitária)
- RODRIGUES, José Albertino R. Reforma educacional e desenvolvimento social contemporâneo. Ciência & Cultura, São Paulo, 33(11):1430-41, nov. 1981.
- RODRIGUES, Neidson. Estado e educação no Brasil. Educação & Sociedade, São Paulo, 4(10):41-53, set. 1981.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1980. 266p.
- ROVAI, Alberto. A educação nas constituições do Brasil. SESI Escola, São Paulo, 6(24):10-5, out./dez. 1971; 7(25):12-4, jan./mar. 1972.
- SAMPAIO, Silvia Saviano. Lourenço Filho e a reforma da instrução pública no Ceará. São Paulo, PUC, 1983. 230p. (Tese mestrado)

- SILVA, Itan Pereira da. A universidade brasileira no pensamento de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, PUC, 1978. 219p. (Tese mestrado)
- SOARES, Manoel de Jesus. As escolas de aprendizes artífices e suas fontes inspiradoras. Fórum Educacional, Rio de Janeiro, 5(4):69-77, out./dez. 1981.
- SPOSITO, Marília Pontes. Expansão do ensino, política populista e movimentos sociais. São Paulo, USP, 1982. 304p. (Tese mestrado)
- SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, 4(4):3-18, out./dez. 1980.
- TELLES, Sarah Silva. Um projeto populista para o ensino: a universidade do trabalho. Educação & Sociedade, São Paulo, 1(3):35-108, maio 1979.
- TOBIAS, José Antônio. História da educação brasileira. São Paulo, Juriscredi, 1972. 484p.
- VIEIRA, Evaldo. Por uma história da educação que esteja presente no trabalho educativo. Educação & **Sociedade**, São Paulo, 4(12):110-2, set. 1982.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Ensino superior; discurso do projeto da reforma de 1968. Fortaleza, UFC, 1980. 167p. (Tese mestrado)
- Tendências na educação brasileira; aspectos qualitativos. In: A UNIVERSIDADE brasileira nos anos 80. Fortaleza, UFC, 1981. p.6-19.
- WACHOWICZ, Lílian Anna. A relação professor-estado; estudo da política elaborada para o magistério no Paraná, de 1853 a 1930. São Paulo, PUC, 1981. 260p. (Tese mestrado)
- WARDE, Miriam J. O Manifesto de 32 — reconstrução educacional no Brasil. Revista da Andina, São Paulo, 5:7-11, 1982.
- XAVIER, Maria Elizabete S. **P. Poder político** e educação de elite. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980. 144p. (Coleção educação contemporânea).

ENCONTRO DISCUTE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O INEP realizou, em setembro último, o Seminário sobre Historiografia e Educação, evento que se insere na linha do Órgão de incentivar, em seus mais variados aspectos, a pesquisa educacional no país.

Ao promover o encontro, o INEP baseou-se na constatação de que existem atualmente lacunas consideráveis na história da educação face ao desenvolvimento da historiografia contemporânea no Brasil, bem como na verificação de que o desconhecimento da área vem comprometer sensivelmente a formação de educadores, a exata compreensão dos atuais desafios educacionais e a necessária memória do desenvolvimento da consciência coletiva.

Tendo em vista, ainda, o recente avanço teórico-metodológico da pesquisa educacional no país, o Seminário procurou enfatizar a necessidade de uma avaliação neste aspecto e levantar alternativas teórico-metodológicas para a pesquisa em história da educação.

Durante os trabalhos foi também amplamente discutida a necessidade de se repensar a história local, estadual ou regional, como momento necessário de nossa história educacional, sem o que as especificidades da vida nacional não serão plenamente captadas.

Os debates centraram-se, ainda, em diversos aspectos relativos à história nacional dentro do contexto das relações internacionais determinantes do processo de desenvolvimento dos países latino-americanos. O Seminário, que contou com a participação de especialistas de todo o país, vem integrar o programa MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, com o qual o INEP pretende contribuir para o desenvolvimento da história da educação e para a preservação da memória nacional.