



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Raiza Maia Calheiros

O Manual e a Escrita da História da Educação:
sobre lições, ensino e aprendizagens

Orientador: Prof^o. Dr. José Cláudio Sooma Silva

Rio de Janeiro

Abril de 2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

O Manual e a Escrita da História da Educação:
sobre lições, ensino e aprendizagens

Raiza Maia Calheiros

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Profº. Dr. José Cláudio Sooma Silva

Rio de Janeiro

Abril de 2018

CALHEIROS, Raiza Maia.

O Manual e a Escrita da História da Educação: sobre lições, ensino e aprendizagens /Raiza Maia Calheiros; orientador José Cláudio Sooma Silva. Rio de Janeiro, 2018. 56 f.: fig.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

1.História da Educação; 2. Manuais Didáticos; 3. Formação de Professores; 4. Escrita da História.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Raiza Maia Calheiros

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: José Cláudio Sooma Silva

André Bocchetti

Jucinato de Sequeira Marques

Rio de Janeiro, abril de 2018.

Dedicatória

Ao meu Mestre, Daisaku Ikeda, porque no mundo dos seres humanos não existe nada que supere a unicidade de mestre e discípulo.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento mais nobre que poderia ter nesse momento. Talvez, o mais nobre que o ser humano deva possuir. Diante das minhas crises existenciais, possuir pessoas que querem a minha felicidade é gratificante. Minha mãe, Zilene, melhor amiga que, no mais das vezes, surpresa com minhas escolhas e transformações, se esforçou plenamente para estar nessa órbita louca que eu vivo. Meu pai, Rogério, tranquilo, sereno, confia em mim, e me possibilita viver todas essas loucuras. Meus irmãos, Romulo e Rodrigo, meus exemplos de humanidade. Minha cunhada (irmã), Daniela, me acompanha desde a infância, dividimos muitos diálogos complexos, ou seja, me atura há muito tempo! Luiz Henrique, um amor construído durante a Faculdade de Pedagogia que não acabou, apenas se eternizou como marca de companheirismo e maturidade ímpar, relação que me permitiu viver plenamente a trajetória acadêmica. Minhas queridas irmãs da Banda Feminina Nova Era Kotekitai que, há 14 anos, se tornaram o alicerce da minha vida, as amigadas mais confiáveis. Em especial, Gabriela Werneck que diante de tamanha afinidade que temos, compartilhamos angústias, lágrimas e muita compreensão; Jaqueline Teles (veterana da banda) que acompanhou os momentos finais desta escrita e desde o início do meu ingresso na banda (quando eu tinha apenas 12 anos) me viu crescer e me tornar uma mulher forte, e ela é em parte responsável por isso. Tatiane Britto, minha amiga de todas as horas que desde a minha adolescência acredita nos meus sonhos, está sempre disposta a me escutar e com sua própria vida de superação e vitórias incentiva a me empenhar cada vez mais no que me proponho a fazer. Adriana Degenaro, minha referência de Pedagoga que desbrava o Brasil e me incentivou bastante com sua objetividade para o término desta monografia. Meus companheiros da família *Soka* (Brasil Soka Gakkai Internacional) que são a base de uma vida de significados. Aos amigos admiráveis que conheci na graduação, dignos de destaque aqueles que dividiram muitos trabalhos em grupo, cafés, almoços, jantás, debates acalorados e profundos: Alexandre Campos, Daniel Nascimento, Dianne Agostini, Roberto Levinstein e as queridas Anita Toshie e Thaynara Costa que cuidaram de mim, transmitiram força e inspiração! Aos integrantes incríveis do Grupo de Estudos em História da Educação que fizeram parte de discussões sem precedentes, cada um de vocês é muito especial, em quatro anos pude conhecer e aprender com todos que passaram e aqueles que ainda permanecem; em especial, Andrea Ferreira, uma querida amiga, atual Mestre em Educação: amizade construída que transcendeu as hierarquias da graduação/mestrado para um constante aprendizado mútuo, trocas carinhosas de cumplicidade e Polyana Gomes, que com sorriso, simpatia e confiança inspira e tem sido uma companheira para que os estudos em História da Educação se tornem ainda mais agradáveis. Ao meu orientador/desorientador, José Cláudio, pela competência, honestidade e ética, admiro muito desde a primeira aula, que com seu rigor me possibilitou viver plenamente o Curso de Pedagogia. Sem vocês, não faria sentido estudar sobre a Educação...

RESUMO

O presente trabalho estabeleceu interlocuções com um conjunto de pesquisas que, igualmente, escolheu problematizar os manuais de História da Educação e suas relações com as tentativas de produzir sentidos para o passado educacional (GONDRA e SILVA, 2010; GONDRA e SILVA, 2011; ROBALLO, 2012; SILVA; GONDRA, SILVA e MENEZES, 2015). Nessa linha, de modo mais específico, no Capítulo I foram apresentadas as “Lições a ensinar sobre o passado educacional” com o foco numa experiência de escrita: a *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil* – de Maria Lúcia Arruda Aranha – trabalhando com a 1ª e a 3ª edições (1989 e 2006, respectivamente).

A partir, e em função, desse recorte problematizador empreendido foi possível realçar as aproximações e distanciamentos perscrutados entre a 1ª e a 3ª edições do manual de História de Educação de Arruda Aranha. Com ênfase nas características editoriais constantes às duas edições analisadas e na *função autoral* como princípio de agrupamento de discursos e/ou foco de coerência (GONDRA e SILVA, 2010) buscou-se, analisar o *padrão narrativo* constante ao manual, princípios considerados orientadores à narrativa.

Ao lado dessas reflexões, no Capítulo II, foi construída uma investigação de: “Uma lição específica: notas para pensar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, acontecimento que comparece obrigatoriamente nos manuais dedicados à formação dos educadores na discussão. Para tal empreendimento, os aportes teórico-metodológicos escolhidos foram Nunes (2004) e Veiga (2004) que se debruçaram sobre o Manifesto; Hobsbawm & Ranger (1984) e Albuquerque Junior (2007). A partir de uma abordagem marginal sugerida por Clarice Nunes (2004), pretendeu-se dialogar com o Manifesto, criando ao mesmo tempo um lugar específico: o da margem, isto é, um lugar de fronteira entre o documento e o que se disse dele.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação; Manuais Didáticos; Formação de Professores; Escrita da História.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE QUADROS	9
ÍNDICE DE FIGURAS	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: LIÇÕES A ENSINAR SOBRE O PASSADO EDUCACIONAL	18
1.1 “O exercício da <i>função autor</i> ”	19
1.2 “O manual e suas versões”	25
1.3 “O campo da História da Educação pelas páginas do manual”	36
CAPÍTULO 2: UMA LIÇÃO ESPECÍFICA: NOTAS PARA PENSAR O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA	40
2.1 “O Escolanovismo e o Manifesto de 1932: para além dos pares de oposição”	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS: AO LADO DAS LIÇÕES: SOBRE A ESCRITA E A APRENDIZAGEM DE SI	49
REFERÊNCIAS	54

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Principais referências bibliográficas utilizadas de manuais de HE na UFRJ.....	22
Quadro 2: Diagramação e materialidade dos manuais	26

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Dropes e Atividades do capítulo 12 "A Educação brasileira no século XX" (Edição 1989)	27
Figura 2: Leituras Complementares do capítulo 12 "A Educação brasileira no século XX" (Edição 1989)	28
Figura 3: Leituras Complementares do capítulo 12 "A Educação brasileira no século XX" (Edição 1989)	20
Figura 4: Leitura Complementar do capítulo 12 "A Educação brasileira no século XX" (Edição 1989)	30
Figura 5: Dropes do capítulo 11 "Brasil: a educação contemporânea" (Edição 2006)	31
Figura 6: Leituras Complementares do capítulo 11 "Brasil: a educação contemporânea" (Edição 2006)	32
Figura 7: Atividades do capítulo 11 "Brasil: a educação contemporânea" (Edição 2006)	33
Figura 8: Atividades do capítulo 11 "Brasil: a educação contemporânea" (Edição 2006)	34
Figura 9: Atividades do capítulo 11 "Brasil: a educação contemporânea" (Edição 2006)	35

INTRODUÇÃO

- *Você poderia me dizer, por gentileza, como é que eu faço para sair daqui?*

- *Isso depende muito de para onde você pretende ir – disse o Gato.*

- *Para mim tanto faz para onde quer que seja... – respondeu Alice.*

- *Então pouco importa o caminho que você tome – disse o Gato.*

- *... contanto que eu chegue em algum lugar... – acrescentou Alice, explicando-se melhor.*

- *Ah, então certamente você chegará lá se continuar andando bastante... – respondeu o Gato.*

Lewis Carroll

Escrever um trabalho monográfico foi um momento angustiante na minha trajetória acadêmica e *Alice*, uma companheira que me acompanha de maneira bastante presente desde o início da graduação, me ajudou a achar o caminho com seus questionamentos no país das maravilhas: um lugar *estranho*, cheio de desafios e aventuras. Depois de cinco anos na graduação, envolvida com o trabalho acadêmico, com inúmeras disciplinas e estágios obrigatórios, precisei lidar com a finalização de uma pesquisa que é potencialmente infinita, porém que exige a elaboração de uma escrita que já começa com a obrigatoriedade de terminar (DE CERTEAU, 1982). E, quando me dei conta, estava perdida como Alice no País das Maravilhas, uma menina cheia de certezas e segura de si, mas que precisava lidar com os enigmas dessa viagem que empreendia.

Assim como cair na toca do coelho do país das maravilhas, a escolha do Curso de Pedagogia emergiu dos “acazos dos começos” (FOUCAULT, 2015). Primeiramente, em 2009, cursei Letras (Inglês/Literaturas) por quase quatro semestres, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tranquei e tentei o vestibular para Licenciatura em Música, já que desde minha adolescência me dedico a um instrumento musical (o clarinete). Entretanto, a não aprovação na prova interna – o Teste de Habilidade Específica – me fez optar pela Pedagogia.

Integrante também, desde a infância, de uma Organização Não-Governamental filiada à ONU (Brasil Soka Gakkai Internacional) fundada no Japão em 1930 por educadores que criticavam o sistema de ensino japonês vigente, cresci ouvindo sobre

“paz, cultura e educação” tripé da ONG e, por este motivo, expandir os estudos sobre uma temática tão presente na minha vida pareceu-me bastante interessante e digno de aprofundamento, já que se espaços não-formais, meios de comunicação, jornalistas, apresentadores de TV falam de Educação, por que não estar em uma Universidade que pesquisa esta temática tão propalada e, com frequência, tão pouco problematizada?

Foucault (2015, p. 68) sublinha que: “Ninguém é, portanto, responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício”. Nesse caminho construído e inventado, essa visão dos *acazos* se aproximou muito da minha própria história, pois a escolha de estar na Faculdade de Educação fora produzida nesse interstício que minha vida se encontrou. Portanto, minha trajetória foi permeada por três vontades: Literatura, Música e História, esta última alimentada ainda no Ensino Médio por um professor que ensinava de maneira “não-linear” bem parecida com as propostas da disciplina História da Educação no Mundo Ocidental na UFRJ e, assim, me despertou o interesse de aliar alguns desses interesses na atividade de pesquisa. Foucault (2015, p. 74) ainda explicita melhor o que se pode compreender por esse suposto “acaso”: “É preciso ainda compreender esse acaso não como um simples sorteio, mas como o risco sempre renovado da vontade de potência que a todo surgimento do acaso opõe, para controlá-lo, o risco de um acaso ainda maior.”

Pois bem, integrar um grupo de pesquisa e ser bolsista de Iniciação Científica foram desejos acalentados desde que iniciei a graduação e, por isto, logo procurei um grupo de estudos. Atuei como bolsista de IC, financiada pela agência de fomento PIBIC/CNPq, o que me permitiu participar de eventos, seminários e congressos¹. Nesse momento de escrita para a conclusão do curso, diante dos obstáculos e das incertezas de uma experiência de pesquisa, desconfiei das formulações gerais, assim como reformulei concepções, considerando também a diversidade das leituras que podem ser feitas sobre determinado assunto.

Dessa forma, o projeto que ingressei versava sobre Manuais Didáticos de História da Educação e suas relações com as tentativas de produzir sentidos para o

¹ A seguir os congressos, simpósios, JICs e SIACs nos quais apresentei trabalho como bolsista de iniciação científica: XXXVI Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (UFRJ, 2014); XXXVI Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural (UFRJ, 2015); VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação (UERJ, 2015); Diálogos em Formação – Jornada de Pesquisa e Extensão 450 anos de Educação no Rio de Janeiro (ISERJ, 2015); 7ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ – 8ª SIAC (UFRJ, 2016); 9ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ – 9ª SIAC (UFRJ, 2017); IX Congresso Brasileiro de História da Educação (UFPB, 2017).

passado educacional coordenado pelo professor José Cláudio Sooma Silva na UFRJ. Particularmente, eu pretendia aliar as discussões sobre a escrita da História inserindo de alguma maneira as relações com a Literatura. E me foi apresentado Albuquerque Jr. (2007, p. 60) e a *História como arte de inventar o passado* apontando para o caráter relacional, contextual e plural de qualquer acontecimento histórico. Utilizando-se de dois personagens de um romance, é questionado o *passado* como compreensão da trama histórica em que estavam envolvidos:

Tendo feito uma viagem pelo tempo, Bouvard e Pécuchet chegam à conclusão de que nunca conhecemos o mundo, mas certas circunstâncias particulares, sendo nosso “real”, nosso limite. O conhecimento não se refere a uma realidade ontológica “objetiva”, mas, sim, a organizações e ordenamentos de um mundo constituído de nossas experiências. A inteligência organiza o mundo, organizando-se a si mesma. Portanto, já em Kant, a percepção da realidade havia sido deslocada para o campo dos fenômenos, pondo em dúvida a existência de um objeto isolado do resto do mundo, como uma coisa ou uma unidade inteira. Desde Vico, toda ciência é o conhecimento das origens, das formas e do modo como se fizeram as coisas; nesta ciência, o verdadeiro é o feito, é a procura das condições de possibilidade. O ser humano só pode conhecer aquilo que fez, só pode conhecer as operações de produção do que fez, e o que faz é o que chamamos de real.

A relevância dessas considerações para este trabalho justifica a longa citação. Longe de trazer uma verdade absoluta sobre a escrita ideal de Manuais Didáticos e os acontecimentos históricos, buscou-se considerar dimensões que geralmente são silenciadas como as experiências dos sujeitos sociais. Porém, como enfatizado na viagem de Bouvard e Pécuchet, é improvável sabermos exatamente o que aconteceu no passado se não o vivemos e, mesmo se vivêssemos, não seria possível saber se não éramos os próprios sujeitos da experiência. Nesse movimento, investigar o ontem se tornou um desafio, pois já que não é possível traçar uma origem definida e clara dos fatos históricos, nos *aproximamos* do real e “fabricamos” o passado (DE CERTEAU, 1982).

Para tanto, o emprego da categoria histórica de *outros presentes* pode ser interessante tanto para analisar como “determinadas características passaram a se configurar como necessidades, possibilidades e exigências sociais de uma delimitação populacional e territorial (SILVA; LEMOS, 2013, p. 61) quanto para “sensibilizar o olhar para aquilo que não nos é (ou não deveria ser) familiar: os acontecimentos ocorridos em outros tempos que não os nossos” (Idem, p. 62).

E como transformar esse “real” em enigma? Estimulada por Silva e Lemos (2013) foi determinante ler um conjunto de obras de outros pesquisadores que se detiveram sobre a temática selecionada (GONDRA e SILVA, 2011a; GONDRA e SILVA, 2011b; ROBALLO, 2012; SILVA e FAVARO, 2014; BASTOS, 2006, 2014; GONDRA, SILVA e MENEZES, 2015, por exemplo). Descortinei, assim, esses referenciais que, de algum modo, colaboraram para respaldar as ideias defendidas aqui neste trabalho e com eles evitar

a insuficiência de se pensar o ontem como um domínio homogêneo, regido pela linearidade dos fatos e pelos posicionamentos sociais com pouca (para não dizer nenhuma) mobilidade e passível de ser “resgatado” através do realce esquemático do “contexto ou pano de fundo históricos” (SILVA; LEMOS, 2013, p. 63).

Por isso, analisar a escrita da História da Educação se tornou um desafio, pois diversos fatores estão envolvidos na elaboração de um manual didático, por exemplo, os princípios orientadores que direcionam os caminhos traçados nas tentativas de produção de sentidos para o passado educacional. Esses caminhos “que guiam e regem os discursos no interior dos livros escolares, pressupõem a decifração de outros (como a materialidade) que fundamentam os processos de produção, circulação e comunicação destes” (ROBALLO, 2012, p. 120).

Dessa forma, essas condições de possibilidade – tais como esses princípios orientadores – que permeiam a estrutura do Manual (exercício da *função autoral*, características editoriais, estratégias de divulgação) afetam diretamente a elaboração de um impresso. Isso porque as condições para a emergência de algo estão ligadas às circunstâncias de enunciação assim como ao seu contexto. Ao sublinhar essa categoria de contexto, de largada, convém iluminar os alertas teórico-metodológicos de Jacques Revel (1998, p. 27) relacionados a determinados usos “cômodos e preguiçosos” que devem ser evitados:

Uso retórico: o contexto, em geral apresentado no início do estudo, produz um efeito de realidade em torno do objeto de pesquisa. Uso argumentativo: o contexto apresenta as condições, nas quais uma realidade particular encontra seu lugar, mesmo que sempre se vá além de uma simples exposição dos dois níveis de observação. Uso interpretativo, mais raro: extraem-se às vezes do contexto as razões gerais que permitiriam explicar situações particulares.

Sobre esse aspecto é costumeiro, principalmente num livro didático, a estruturação se basear em *contextos* e a divisão em sumários, capítulos e subtópicos. No

manual analisado nesta monografia – *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha, em suas 1ª e 3ª edições (1989 e 2006, respectivamente), cada capítulo contém um subtópico “Contexto Histórico”, além de outros intitulados “Educação, Pedagogia, Conclusão” e “Leituras Complementares”. Sem negarmos o *contexto*, mas problematizando-o, no decorrer deste trabalho serão apresentados alguns recortes, frente à impossibilidade de abordar um manual que abrange em torno de 300 páginas em sua integralidade. Logo, buscou-se outras compreensões das relações de força que tencionaram a produção da obra, relacionando-a aos processos de editoração, atualização e autoria (*função autoral*).

Já que não é possível “falar de tudo, determinar e articular tudo”, àquele que se arrisca no exercício de produção historiográfica resta o desafio de “sofisticar [a] análise o suficiente, com o intuito de ao menos perceber de que modo alguns aspectos, dos quais não trata diretamente [...] atuam sobre aqueles nos quais se fixa” (Nunes e Carvalho, 2005 [1993] apud SILVA; LEMOS, 2013, p. 65). Para tal empreendimento de análise, algumas preocupações teórico-metodológicas possibilitaram uma aproximação cuidadosa sobre o objeto de estudo.

Nessa linha, comumente, nos acostumamos a seguir um roteiro tal como uma bula do que “deve ser feito” quando estamos no espaço acadêmico, especialmente na graduação. Acostumamo-nos com o que “deveria” parecer estranho: discursos *salvacionistas* atribuídos ao campo educacional, em forma de alguns *clichês*: “abrir escolas é fechar prisões”; “a educação transforma”; “só a educação produz cidadania”; “investir na educação ou construir mais presídios”; “quando falta educação sobra violência”; “educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo” (BOCCHETTI & SILVA, 2016). E foram algumas dessas problematizações que me chamaram a atenção nas primeiras aulas que tive na Faculdade de Educação, no 1º período, na disciplina de História da Educação no Mundo Ocidental, ministrada pelo professor José Cláudio Sooma Silva. Como não fiquei espantada antes com esses discursos que permeiam a agenda educacional, algo que parecia tão natural?

Adiante, a escolha por investigar o processo de Educação e Escolarização foi outro aspecto potente para pensar a reflexão que eu inicialmente trouxe para o curso. O primeiro processo – Educação – envolve diversos setores sociais, formais e não formais que vão além da instituição escolar. O segundo – Escolarização – por seu turno, diz respeito a regras e características típicas desse universo como filas, sinais, horários,

disciplinas, enfim, todos aqueles aspectos referentes à liturgia escolar. Assim, o movimento de *desnaturalizar* tais pensamentos cristalizados foi determinante para a minha inserção no Grupo de Estudos desde o início da Graduação.

Não raro, nos acostumamos com certas visões sobre como pensar o passado, principalmente aquela propagada nos manuais, livros destinados à formação de professores. Sem o intuito de fazer uma artilharia retroativa para acusar uma História que não deve ser feita, este trabalho almeja considerar outras possibilidades interpretativas para o passado, entendendo as distintas e múltiplas necessidades, possibilidades e exigências de cada período histórico. Desta forma, estranhar o que parece natural é propor uma nova agenda de perguntas e oxigenar os questionamentos em vez de procurar simplesmente respostas (SILVA; LEMOS, 2013) para supostas insuficiências.

Assim, especificamente, os manuais ou *textbooks*, são livros de ensino interessados em apresentar a História da Educação dos “tempos primitivos à contemporaneidade” e, de acordo com Roberlayne Roballo (2012), as características materiais desse objeto contêm estratégias editoriais que visam à produção e circulação destes tipos de livros para um grupo característico. Dessa forma, a autora propõe um inventário acerca dos elementos que compõem a história dos processos de produção dos manuais como: a editora, a coleção, a biblioteca e editores, os autores de manuais e o movimento das edições.

No que tange aos autores de manuais, Foucault (*apud* SILVA; FAVARO, 2014, p. 189) já se perguntava “o que é o autor?”, a partir da *função-autor* desempenhada pelo sujeito:

(...) isto porque a responsabilidade pela assinatura de uma experiência narrativa não pode (ou não deveria) ser compreendida como uma relação neutra e direta estabelecida entre o indivíduo e a exposição escrita de um conjunto de ideias. No lugar disso, tomando em consideração a dupla acepção presente à palavra ‘sujeito’ que tanto pode remeter às ações concretizadas quanto às ‘sujeições’ e constrangimentos sofridos, muito mais pertinente se afigura o investimento que se interesse em examinar as experiências narrativas a partir das ‘funções autores’ que foram desempenhadas.

Sobre essa concepção, não pretendo considerar a relação da autora Arruda Aranha com a escrita da obra neutra e direta, mas envolta em constrangimentos e sujeições possíveis emergidos nos processos de editoração, divulgação assim como do desafio de empunhar a palavra escrita como ferramenta de trabalho na experiência

narrativa. Desta feita, o foco das problematizações incidiu, também, sobre certos padrões narrativos: 1) o enciclopedismo; 2) a perspectiva cronológica; 3) a narrativa alicerçada em nexos causais e 4) o destaque conferido à linearidade e à curva ascendente do processo histórico. Em um movimento semelhante feito pelos estudos de Gondra e Silva (2011, p. 706) acerca dos *textbooks* (manuais) norte-americanos: “procuramos apreciar o modo como tais princípios comparecem e marcam as escritas, para perceber como pretendem ordenar, regular e controlar aquilo que deveria ser ensinado, lido e escrito em termos de História da Educação” para a geração dos futuros professores.

De posse dessas considerações introdutórias, convém sublinhar que o texto se encontra dividido em três partes. A primeira, *Lições a Ensinar sobre o Passado Educacional*, de largada, interessa-se pela discussão de algumas características editoriais/autorais e princípios orientadores da narrativa costurada no manual de Arruda Aranha; em seguida, realça determinadas permanências e variações que foram indiciadas entre as duas edições selecionadas (1989 e 2006).

A segunda parte, intitulada *Uma Lição Específica: notas para pensar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, incide o foco sobre a análise de algumas possíveis interpretações que podem ser concretizadas em relação ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), acontecimento que comparece obrigatoriamente nos manuais dedicados à formação dos futuros educadores. Finalmente, a terceira parte registra as *Considerações Finais (Ao lado das lições: sobre a escrita e a aprendizagem de si)* que puderam ser alcançadas com o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO I

LIÇÕES A ENSINAR SOBRE O PASSADO EDUCACIONAL

(...) como está tudo esquisito hoje! E ainda ontem as coisas estavam tão normais... Será que mudei durante a noite? Deixe-me ver: será que eu era a mesma quando acordei hoje de manhã? Quase consigo me lembrar de ter me sentido um pouco diferente... Mas, se não sou a mesma, a questão seguinte é: quem sou eu neste mundo? Ahá! Eis um grande mistério!

Lewis Carroll

A escolha da *Alice* dessa tradução de 2009 para me acompanhar na escrita se fez significativa por ter sido esta versão elaborada pelo historiador Nicolau Sevcenko (1952-2014), expoente no campo.

Nicolau sempre teve um encanto especial por *Alice no País das Maravilhas*, desde quando leu na infância. Talvez pelo fato de preferir as coisas confusas, que nos obrigam a ser sensíveis a diferentes pontos de vista, que as claras, que só parecem admitir uma única interpretação (CARROLL, 2009, p. 159).

Nesse quadro, como um dos caminhos teórico-metodológicos prestigiados por esta pesquisa, longe de atribuir uma única interpretação aos fatos históricos e sensíveis aos *outros presentes*, problematizar certa linearidade dos acontecimentos foi o movimento buscado. Se mudamos a cada dia e a vida é essa constante transformação como se questiona Alice, “chegar ao fundamento de uma suposta raiz ou essência dos fatos seria bastante pretensioso, para não dizer impossível” (FERREIRA, 2016, p. 24). A História, tal como a vida, não pode (e nem deve!) sonhar em “recuperar” o que se sucedeu no passado, já que quem elege como imprescindíveis as tramas ocorridas somos nós – no nosso presente – por meio da operação historiográfica empreendida. Nessa medida, em diálogo com Foucault (2015, p. 55), a proposta é:

(...) marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (...)

Dessa forma, estamos em constante mudança de acordo com as relações que construímos, a partir dos diferentes lugares que transitamos e das funções que assumimos nesses espaços. Vieira (2011) sinaliza que é preciso assumir uma percepção das condições nas quais a escrita foi produzida que envolvem crenças sobre a operação historiográfica relacionadas ao modo de escrever e das relações com as outras áreas do conhecimento e as representações sobre as funções sociais e políticas da história. Além disso, a análise de obras favorece “o entendimento das estratégias mobilizadas pelos historiadores para produzir suas explicações sobre o passado” (VIEIRA, 2011, p. 84).

Por isso, de modo mais específico, a opção foi por fechar o foco numa experiência de escrita: a *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil* – de Maria Lúcia de Arruda Aranha – trabalhando com a 1ª e a 3ª edições (1989 e 2006, respectivamente) que conheceu (e permanece conhecendo) significativa circulação nos Cursos de Formação de Professores no Brasil.

A partir, e em função, desse recorte problematizador empreendido foi possível realçar determinadas aproximações e distanciamentos perscrutados entre a 1ª e a 3ª edições do manual. Para discorrer sobre eles, o capítulo irá discutir algumas características editoriais/autorais e princípios orientadores da narrativa costurada no manual, colocar em exame certas variações indicadas entre as duas edições selecionadas, concentrar atenções no fortalecimento do campo da História da Educação a partir, principalmente, dos anos 1990. Assim como, problematizar determinada configuração discursiva própria dos manuais didáticos para a formação dos professores, seu público-alvo.

1.1 O exercício da *função autor*

Maria Lúcia de Arruda Aranha nasceu em Três Lagoas, Mato Grosso². Formada em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), lecionou para o Ensino Médio, em escolas da rede pública e particular, até se aposentar. Em 1986, em parceria com Maria Helena Pires Martins, publica a obra “Filosofando - introdução à filosofia”, atualmente em 3ª edição, inaugurando uma longa atuação junto à Editora Moderna, como autora e coordenadora de coleção. Também publica as obras: “Temas de Filosofia” (em coautoria Maria Helena Pires Martins, em 3ª edição revista e ampliada/2003); “Filosofia da Educação” (2ª edição, 1996); “Maquiavel, a lógica da força” (2ª edição/2006); “Guia Prático para o professor – Ética e cidadania na sala de aula” (2ª edição/2002); “Qual é a graça? O bom e o mau

² A Lei Complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977 criou o Estado do Mato Grosso do Sul. A partir dessa data, portanto, a cidade de Três Lagoas passou a integrá-lo. <http://www.ms.gov.br/institucional/perfil-de-ms/>. Acesso em 08/04/2018.

do humor” (2001); “A praça é do povo. Política e cidadania” (2001); “A bússola e a balança. Para um mundo mais justo (2001) (BASTOS, 2014, p. 518-19).

Essas informações relacionadas à formação acadêmica e à produção bibliográfica de Arruda Aranha que foram sistematizadas por Maria Helena Camara Bastos são sugestivas, enquanto indícios, acerca das ênfases que se encontram presentes no manual intitulado *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil* nas duas versões (1ª edição/1989 e 3ª edição/2006) que foi trabalhado neste estudo. Isso porque ao concentrar o foco nesta narrativa não se deve desconsiderar que se está em contato com as palavras de alguém que teve a formação e as principais iniciativas editoriais no campo da Filosofia e aceitou o desafio de produzir um manual de História da Educação.

No tocante à formação da autora, na primeira edição do Manual (1989) existe na “Unidade I – Questões Preliminares”, uma “Introdução” dedicada exclusivamente à Filosofia da Educação enfatizando a importância deste campo para a Educação. Nessa seção, ela sublinha que pretende “destacar os principais conceitos utilizados [no] livro”, pois “é impossível tratar de qualquer relato histórico sem que se tenha por base certos pressupostos teóricos que orientem a seleção dos temas e a interpretação dos fatos” (p. 2). Dessa forma, ela empreende uma narrativa baseada nos pressupostos filosóficos e prossegue afirmando que essa discussão já fora feita em outra obra: “Filosofia da Educação” e que serão somente apontados no capítulo alguns problemas relacionados à Filosofia da Educação.

Perante esse quadro, com certo distanciamento do ideal e tencionando uma aproximação com o que era possível (XAVIER, LOPES, SILVA, MARQUES e CARVALHO, 2014), digno de friso, é perceber como um livro que se propõe de História da Educação ainda encontrar articulação e legitimação a partir dos saberes filosóficos. Isso ainda se relacionarmos com um movimento que acontecia nos anos 1990: um afastamento/deslizamento da História da Educação brasileira em relação à Filosofia da Educação (IDEM).

Em lugar disso, as aproximações e interlocuções com o campo da História, de diversas formas, “interferiram e modificariam as maneiras de delimitar e operacionalizar os exercícios de análise empreendidos” como estudaram Xavier, Lopes, Silva, Marques e Carvalho (2014, p. 46). Contudo, apesar das contribuições da Filosofia aos estudos historiográficos, a História da Educação também possui especificidades:

Afinal, o retorno aos arquivos, as necessárias precauções analíticas que devem anteceder e acompanhar as organizações das coleções documentais e mesmo a problematização dos realces, intencionalidades e reconhecimentos que atravessam toda e qualquer *operação historiográfica* concorrem para que fossem aventadas múltiplas possibilidades de se problematizar os fenômenos educacionais brasileiros (XAVIER, LOPES, SILVA, MARQUES e CARVALHO, 2014, p. 47).

Aliás, esse trabalho almeja considerar estas múltiplas possibilidades de se problematizar os fenômenos educacionais e, por isto mesmo, longe de fazer “uma artilharia historiográfica direcionada para vislumbrar as “desatualizações” e “deficiências” dessa ou daquela maneira de se ensinar o passado educacional para os alunos” (IDEM, p. 53), pretendo ponderar os constrangimentos institucionais envolvidos na elaboração de um manual didático, além dos desafios de empunhar a palavra escrita como ferramenta de trabalho por meio de realces, intencionalidades e reconhecimentos, visto que a própria Arruda Aranha possuía uma tradição bibliográfica junto à Editora Moderna.

Nessa perspectiva, tornou-se pertinente empreender uma discussão que se interesse sobre o ensino de História da Educação e sua relação com os programas de formação de professores e pesquisadores. Para tanto, de largada, restabeleço o diálogo com Xavier, Lopes, Silva, Marques e Carvalho (2014), posto que os autores se detiveram, com especial atenção, sobre algumas das características que se fizeram presentes junto à instituição à qual estou vinculada (UFRJ). Desta feita, analisaram o Curso de Pedagogia no recorte que abrange os anos 1997-2005 com o objetivo de “colocar sob suspeita” os aludidos afastamentos da Filosofia da Educação e as *aproximações* com a História da Educação nos cursos superiores” (p. 48). Para tal empreendimento, os autores prestigiaram o uso de documentos oficiais da Faculdade de Educação/UFRJ como catálogos do curso de Pedagogia, programas e ementários das disciplinas e uma entrevista como ferramenta de trabalho (p. 48).

Desse quadro geral, puderam indiciar algumas características preponderantes no ensino de História da Educação do curso de Pedagogia da UFRJ. No recorte selecionado ainda não havia um grupo específico de professores de HE na UFRJ e quem assumia as aulas dessa disciplina eram os professores de Filosofia da Educação desmitificando um suposto afastamento entre esses dois campos dos saberes no final da década de 1980/início dos anos 1990. Em contato com a biblioteca empregada pelo, então, professor responsável pela HE nessa época (Reuber G. Scofano), os autores indicaram

o uso de alguns manuais, inclusive aquele que foi selecionado por esta monografia: o de Arruda Aranha.

Quadro 1: Principais referências bibliográficas utilizadas de manuais de HE na UFRJ

Título	Autor
História da Pedagogia	Franco Cambi
<i>História geral da Pedagogia</i> , vv. 1 e 2	Francisco Larroyo
História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil	Maria Lúcia de Arruda Aranha
História da Educação: Antiguidade aos nossos dias	Mario A. Manacorda
História das ideias pedagógicas	Moacir Gadotti
História da Educação	Paul Monroe

(XAVIER, LOPES, SILVA, MARQUES e CARVALHO, 2014, p. 53).

No entanto, para além das prescrições, é preciso problematizar os usos que podem ser feitos do que é indicado como leitura obrigatória. É possível, por exemplo, entrelaçar a leitura de tais manuais com outros livros e artigos de periódicos que estabelecessem maiores interlocuções com os debates historiográficos vividos naquela época. Entretanto, na entrevista que os autores realizaram, foi possível indiciar que isso não acontecia, posto que se tratava de “um professor com outra formação acadêmica, outras intencionalidades de pesquisa, outros olhares, leitor de outros repertórios bibliográficos, concursado para a vaga de Filosofia da Educação etc., o qual era, de certa forma, impelido a ensinar História da Educação (IDEM, p. 54).

Mais especificamente quanto ao manual aqui em análise, por exemplo, no Capítulo 11 da 1ª edição (1989) – que foi colocado no Capítulo 10 da 3ª edição (2006) – intitulado “Educação para a democracia” não se percebe uma mudança significativa no processo de atualização. Pelo contrário, constata-se, ainda, a permanência de nomes considerados expoentes da Filosofia para explicar a Pedagogia e, como frisa Aranha (1989, p. 215), é “impossível fazer um levantamento das teorias pedagógicas sem ao menos uma introdução às ideias filosóficas que lhes dão fundamento e suporte”. Na última edição (2006, p. 255-6) permanece a mesma crença de que para contar a História da Pedagogia do século XX é preciso circular pela psicologia, sociologia e outras ciências menos aquela que se propõe o livro, a História da Educação. No entanto, para

Aranha essa costura está relacionada com a “ênfase que varia conforme o autor” (p. 255), ou seja, as ênfases no caso do manual ainda se encontram associadas à Filosofia.

Nessa linha, gostaria de destacar algumas considerações sobre os processos de atualização e revisão entre as edições do manual, a primeira (1989) e a mais recente 3ª reedição, “revista e ampliada” (2006). Roballo (2012, p. 50-1) propõe como pensar a escrita da HE por meio da análise das características materiais e textuais dos manuais: “traçar quanto visíveis são os motivos da escrita dos manuais, a partir da análise sobre seus contextos de produção e seus autores, e suas relações com o mercado editorial, além de um quadro comparativo dos manuais estudados”. Ela também sugere um *inventarium* (2012, p. 47) referindo-se aos processos de produção dos manuais, às características materiais dos objetos e à relação destes com a formação docente.

Sob a perspectiva metodológica de compreender os manuais a partir da análise do seu discurso e da sua materialidade, Roballo (2012) considera o manual como um documento histórico ao mesmo tempo produto fabricado, comercializado e distribuído (circulação). E diante de algumas dimensões de análise (dentre elas o *inventarium*), passou-se a compreender que, feita nestes manuais, a História da Educação representa um testemunho sobre um modo de se pensar a educação. Para ela, estes manuais, resultantes de seu processo de produção e circulação, manifestam a sociedade, a cultura e a pedagogia que contribuem para a memória da formação docente e para a própria história da história da educação.

Além disso, ainda em sua tese de doutorado, Roballo (2012) faz um estudo detalhado da escrita que, por sua vez, permite a conquista do tempo por meio da permanência da palavra, e o livro que transcende o tempo, consente a conquista do espaço através de sua materialidade. Por isso, a autora pretende inventariar a importância da criação, difusão e permanência dos livros de História da Educação nos espaços destinados à formação de professores, movimento também almejado neste trabalho monográfico.

Isso posto, apontando *indícios* de como fora organizado o passado educacional, o foco foram alguns “Dropes”, “Atividades” e “Leituras Complementares” enxertados junto ao corpo principal de todos os capítulos do Manual. Diante dessas estratégias escriturárias, a seguir será destacado o que Aranha (1989, p. 5) expõe na “Apresentação” do livro:

Cada capítulo é constituído por um texto nosso, onde os principais problemas são abordados com uma linguagem suficientemente clara e acessível. As *leituras complementares* visam à ampliação das discussões, além de colocar o aluno em contato com diversos autores. As *atividades* sugeridas apresentam níveis de dificuldade diferentes: as *questões* são mais fáceis, não investigam nada além do que já existe no texto e procuram orientar a compreensão do capítulo. Já as *pesquisas* e *análises de texto* supõem maior autonomia do aluno.

Sobre os *dropes*, a explicação só aparece na 3ª edição (2006): “Ao final de cada capítulo, pequenos dropes oferecem uma diversificação temática” (p. 8) com a permanência das demais estratégias destacadas acima, porém com um aumento significativo do número de *questões*, algo relacionado a fixar o que deveria ser retido pelos professores em formação, futuros agentes difusores da(s) História(s) da Educação. Nesse movimento, é pertinente ainda destacar que na 1ª edição essas estratégias escriturárias não se encontram presentes no “Sumário” assim como na 3ª edição apenas as “Leituras Complementares” ganham espaço na organização deste espaço.

Nesse caminhar, em relação aos princípios orientadores da narrativa elaborada por Arruda Aranha, adquire pertinência a afirmação de que os alicerces foram fincados em cinco principais aspectos: 1) enciclopedismo; 2) perspectiva cronológica; 3) narrativa alicerçada em nexos causais; 4) valorização de personagens heroicos; e 5) destaque conferido à linearidade e à curva ascendente do processo histórico. Nessa direção, sobre a seleção dos acontecimentos, das personagens, dos marcos, das periodizações enfim, daquilo que deveria ser apresentado e ensinado às novas gerações de professores, pode-se afirmar com Bastos que a preocupação foi a de “apresentar o processo civilizacional visto pelos fatos educativos e perspectivas pedagógicas” (2014, p. 531).

Ao sublinhar essas questões que remontam à formação acadêmica, à produção bibliográfica e aos princípios orientadores do manual não foi almejada, como já sublinhado, a orquestração de uma *artilharia retrospectiva* interessada em explicitar as “imprecisões” da narrativa redigida por Arruda Aranha. Afinal, confiar na possibilidade de concretizar esses “julgamentos” em relação a uma obra elaborada em 1989 (1ª edição) seria desconsiderar as necessidades, possibilidades e exigências sociais *daquele presente* que, sobretudo, interferiam e modulavam as maneiras de se pensar (e se ensinar) a História da Educação.

Problematizar as dimensões autorais levando em consideração essas preocupações teórico-metodológicas significa introduzir no horizonte investigativo uma

dupla (e indissociável) questão. A primeira diz respeito às interferências que as necessidades, possibilidades e exigências sociais de determinado período histórico ocasionaram nas experiências narrativas tencionadas. A segunda, por sua vez, alude às maneiras que os responsáveis pela escrita exerceram as *funções de autor* ao aceitarem o convite/desafio de empunhar a palavra escrita como ferramenta de trabalho.

No caso do manual de História da Educação selecionado por este estudo, colocar em destaque algumas dessas preocupações condizentes ao exercício da *função autor* afigurou-se como algo relevante. Relevância que diz respeito tanto aos princípios orientadores da narrativa quanto às *revisões e ampliações* que foram efetivadas na 3ª edição de 2006 e que serão abordadas no próximo tópico.

1.2 O manual e suas versões

Quadro 2: Diagramação e materialidade dos manuais

	1989 - 1ª edição	2006 - 3ª edição
Título	História da Educação	História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil
Formato	21 x 14 cm	24 x 17 cm
Número páginas	288	384
Diagramação	Texto único	2 colunas
Imagens	4 mapas/10 figuras	3 mapas/13 figuras
Sumário da obra	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação, - Introdução, - 5 unidades/12 capítulos, - Índice onomástico, - Indicações bibliográficas 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação, - Introdução, - 12 capítulos, - Orientação bibliográfica, - Bibliografia básica, - Bibliografia geral, - Índice de nomes com breve biografia
Organização dos capítulos	<ul style="list-style-type: none"> - Epígrafe, - Contexto histórico, - Educação, - Pedagogia, - Educação Brasileira (a 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução, - Contexto histórico, - Educação, - Pedagogia, - Dropes,

	partir do Capítulo 7), - Dropes (excertos de autores), - Atividades (questões), - Leituras complementares	- Leitura complementar, - Atividades (questões gerais e questões sobre a leitura complementar), - Sites para consulta
--	--	---

(BASTOS, 2014, p. 519-20).

Como se pode indiciar por aquilo que foi realçado no Quadro 2, entre a primeira (1989) e a terceira (2006) edições houve um significativo número de alterações no que tange à diagramação e à materialidade do impresso³.

É na terceira edição que se constata mudanças significativas na materialidade da obra e no conteúdo, um cuidado maior com a diagramação, qualidade do papel, uso de duas cores (os dropes e as atividades são destacados em quadros na cor argila, contrastando com o fundo branco da página). A capa e as imagens que introduzem os capítulos, em número de 12, (página par), no tamanho integral da folha, coloridas em duas cores – argila e branco. O uso das imagens é ilustrativo, não havendo nenhuma alusão às figuras no corpo do texto (BASTOS, 2014, p. 520).

A essas alterações na diagramação e na materialidade do impresso devem ser acrescidas aquelas outras que dizem respeito, por exemplo, ao aumento do número de páginas; alteração nos textos das “leituras complementares”; modificação das atividades propostas (questionários, pesquisas, análise dos textos); atualização das referências bibliográficas (BASTOS, 2014). Nessa medida, conquanto se perceba uma permanência nos princípios orientadores da experiência narrativa elaborada por Arruda Aranha, as *revisões e ampliações* que foram efetivadas para o lançamento da 3ª edição de 2006 produziram, de algum modo, alterações no manual. A esse respeito, o retorno a Roger Chartier (1990) torna-se oportuno:

[...] é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina [...] (CHARTIER, 1990, p. 127).

³ Cumpre sublinhar que em 1996 foi lançada a 2ª edição do manual de Arruda Aranha.

Dialogar com tais ponderações significou, neste estudo, partilhar da problematização de que as dimensões relacionadas à diagramação e à materialidade do manual de Arruda Aranha interferem e modificam aquilo que, porventura, pode vir a ser apreendido pela comunidade de leitores. Afinal, o emprego de cores diferentes, qualidade do papel, organização dos dropes, tamanho do livro, número de páginas, atualizações etc. modificam a maneira de se narrar e produzir inteligibilidade ao passado educacional. A seguir, a título de comparação, algumas sinalizações sobre a materialidade do objeto referentes ao capítulo 12 da 1ª edição de 1989 que concomitantemente corresponde ao capítulo 11 da 3ª edição de 2006:

buição do próprio educando. Também sob esse aspecto, dizem ser impossível o diálogo educador—educando, pois há uma assimetria muito grande entre eles.

Mas quaisquer que sejam as críticas, pertinentes ou não, é inegável a contribuição de Paulo Freire não apenas para a educação de adultos: os fundamentos da sua pedagogia permitem uma aplicação desses conceitos em uma amplitude maior, ou seja, na própria concepção de educação.

Dessa forma, Paulo Freire liga-se a uma das tendências da moderna concepção progressista segundo a qual, descoberto o caráter político da educação, é necessário torná-la acessível às camadas populares dela excluídas. E, ainda mais, torná-la o espaço da discussão e da problematização visando a transformação da realidade social.

Dropes

1

Alfabetização

Em 1920 o índice de analfabetismo no Brasil era de 80%.

Anos	População de mais de 15 anos	Analfabetos	Taxa (em %)
1940	23 639 769	13 279 899	56,17
1950	30 249 423	15 272 432	50,48
1960	40 187 590	15 815 903	39,35
1970	54 336 606	17 936 887	33,01
1980	78 541 943	18 716 847	25,45
1985	83 541 724	17 286 056	20,69

Se considerarmos a população a ser alfabetizada a partir dos 7 anos de idade (e não de 15 anos, como na tabela), os dados referentes ao ano de 1985 são os seguintes: de um total de 107 792 886, não foram alfabetizados 24 132 405, ou seja, 22,38%. (Dados de 1940 a 1970 extraídos de Otaíza Romanelli, *História da educação no Brasil*, p. 75. Dados de 1980 e 1985 do *Anuário estatístico do Brasil*, 1986, FIBGE.)

2

Exclusão

Em 1980, a população brasileira em idade escolar (de 7 a 14 anos) era de 22 968 515, da qual 7 540 451 não frequentavam escola (cerca de um terço). Na área rural este índice de exclusão aumenta para metade (4 816 806 em um total de 9 229 511). (Dados do Censo de 1980, FIBGE.)

274

Seletividade

Em 1985 estavam matriculados no:

- 1.º grau: 24 050 124 alunos, sendo:

1.ª série	2.ª série	5.ª série	8.ª série
6 849 028	4 254 044	2 529 057	1 406 488

- 2.º grau: 3 034 484
- 3.º grau: 1 387 247

(*Anuário estatístico do Brasil*, 1986, FIBGE.)

Atividades

Questões

1. Qual foi a importância dos educadores escola-novistas na pedagogia brasileira?
2. Quais os avanços e quais os limites da reforma Francisco Campos?
3. Qual foi a importância do Senai e do Senac e que crítica pode ser feita a essa iniciativa?
4. Compare a reforma Capanema e a LDB, apontando onde esta última inova.
5. O que significa dizer que, desde o período do governo JK, o Brasil vivia a contradição entre a ideologia política e o modelo econômico em vias de implantação?
6. O que foram os movimentos de educação popular? Qual foi sua importância?
7. Aponte alguns exemplos que mostrem como a ditadura reverteu a expectativa de democratização do ensino.
8. O que foram os acordos MEC-USAID?
9. Quais são os pressupostos da educação tecnicista? Que crítica pode ser feita a sua pretensa neutralidade?
10. No seu entender, quais são as tarefas a serem efetuadas visando maior democratização do ensino?
11. Por que é importante a pesquisa em história da educação no Brasil?
12. Qual é a contribuição que os pedagogos brasileiros poderão dar à educação?

Análise de texto

Leia o texto a seguir e responda às questões de 13 a 15:

A Primeira República teve, assim, um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular

275

Figura 1 - Dropes e Atividades do capítulo 12 "A Educação brasileira no século XX" (Edição 1989)

fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiava a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a Primeira Guerra e acentuado depois de 1930. (Otaiza Romanelli)

13. Qual é a relação entre industrialização e urbanização?
14. Por que a situação educacional muda com o início da industrialização?
15. Quais são os movimentos culturais e pedagógicos a que a autora se refere?
16. Paulo Freire cita duas falas de camponeses, dirigidas ao animador do "círculo de cultura" durante as discussões. A partir delas, aponte as dificuldades existentes em instaurar uma educação problematizadora:

Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos.

Por que o senhor não explica primeiramente os quadros (referir-se às codificações), assim nos custará menos e não nos dói a cabeça.

17. Leia o texto complementar de Marilena Chauí e faça uma dissertação sobre a importância da filosofia no 2.º grau.

Leituras complementares

1. [O trabalho pedagógico]

Um trabalho pedagógico que não conduza a uma organização mais efetiva da sociedade civil, em especial das classes subalternas, já comprometeu boa parte de seu sentido educativo e eficácia. A criação e o fortalecimento das associações de professores, de funcionários, dos movimentos estudantis e dos sindicatos são fundamentais, não apenas para uma transformação da sociedade, mas da própria escola. Aliás, a educação que se processa no enfrentamento, na luta que se trava nessas associações, tem um sentido e uma eficácia geralmente bem maior do que a que se processa na escola propriamente dita. É aí, muitas vezes, que os indivíduos adquirem uma compreensão mais lúcida e profunda do processo histórico, das possibilidades e limites de sua prática, do sentido de sua atividade, enfim, o saber realmente transformador porque brotado na prática coletiva.

Se os problemas que aparecem na educação e na escola não são propriamente problemas da educação ou da escola, mas uma manifestação, a nível educacional, dos problemas sociais, políticos e econômicos, a sua possível solução também não virá dos técnicos em educação, nem depende da burocracia do MEC e das Secretarias estaduais e municipais de educação. Não tenhamos ilusões: esperar e acéltar passivamente as soluções oriundas da burocracia do Estado é aliar-se de fato aos beneficiados pela inércia do *status quo*.

276

Apesar de toda a crítica que podemos endereçar à escola, não se trata de destruí-la, nem de subestimar ou negar por completo seu poder e influência. Numa sociedade de classe, ela é elitista, reprodutora da divisão social, inculcadora da visão de mundo da classe dominante e, conseqüentemente, mantenedora da atual estrutura de poder. Entretanto, não podemos dispensar a sua contribuição como instrumento de participação cultural e sócio-política. Também em relação à escola parece verdadeiro o adágio popular: "ruim com ela, pior sem ela". O que talvez esteja faltando é um trabalho pedagógico que explore a contradição social, presente também na escola, na sala de aula. Acima de tudo é preciso ampliar as oportunidades reais de escolarização, especialmente para os que dela são sistematicamente excluídos. Embora reconhecendo que a extensão da escolarização fundamental a todas as crianças implica um reforço do processo de inculcação ideológica e de reprodução social, é preciso lutar por ela, sob pena de se legitimar a exclusão das classes oprimidas da escola. Não podemos permitir que apenas as classes alta e média tenham acesso à escola. É necessário ainda não se contentar com a ampliação das vagas e criação de novas escolas, mas ajudar os setores oprimidos a se organizarem como classe, para que tenham condições de exigir do Estado uma escola de boa qualidade e de tempo integral para seus filhos, necessária para a superação de suas dificuldades na aprendizagem, originárias de sua situação de classe.

Em nossa sociedade, qualquer defesa de um processo de desescolarização ou de não-expansão da rede de ensino (mesmo quando "bem-intencionada") beneficia apenas aos que já foram escolarizados e aos que sempre tiveram garantido um ensino de boa qualidade. Convém lembrar ainda esta verdade bastante conhecida, mas muitas vezes esquecida: a escola não é a fonte da alienação, da exploração e da dominação de classe, de modo que fazer dela a responsável por todas as mazelas da sociedade é uma forma de justificar, de legitimar a estrutura social. Uma suposta destruição da escola não acabará, de modo algum, com a alienação e a dominação. Essa, aliás, é a função da ideologia: desviar a discussão do núcleo para a periferia, sempre à procura de um "bode expiatório" para os problemas originários da estrutura da sociedade. (...)

Uma das maiores contribuições que a escola pode dar à classe operária não é tanto "conscientizá-la", como se ela não conhecesse a verdade libertadora por estar impregnada da ideologia, sendo nossa "missão" arrancá-la do plano da realidade imediata para elevá-la a seus reais interesses de classe. Esta concepção iluminista e autoritária, fundada na dicotomia saber/ignorância, consciência/inconsciência, supõe que a consciência crítica possa ser dada ou adquirida, possa vir de fora, esquecendo-se que ela se conquista no trabalho (transformação do real) e na luta (política) e que a ideologia encontra-se internalizada também no educador. As suas atitudes, em geral, traem seus compromissos com o autoritarismo, com a ideologia, numa prova evidente de que o conhecimento da dominação ideológica não imuniza ninguém. Numa palavra, a consciência crítica não pode ser doada por algum iluminado, mas também não surge espontaneamente. É através da luta e do trabalho coletivo que educadores e educandos criam condições para o seu aparecimento.

A grande contribuição da escola ao trabalhador é ensinar de fato a expressar oral, a leitura, a escrita e as operações fundamentais da aritmética a seus filhos. Se assim o fizer, estará contribuindo para sua liberação, pois o descolhimento de tais técnicas coloca o operário numa posição extremamente desenhocada frente aos que o exploram, e o operário sabe muito bem disto. É preciso, além disso, usar a escola para dar ao trabalhador os conhecimentos técnico-cien-

277

Figura 2 - Leituras Complementares do capítulo 12 "A Educação brasileira no século XX" (Edição 1989)

tíficos necessários ao controle técnico e social do processo de produção, dar-lhe os instrumentos para que possa não só elaborar, mas explicitar seu saber, liberar sua consciência de classe e defender seus interesses específicos, assim como propiciar-lhe as condições para uma maior participação sócio-política e uma compreensão mais profunda da cultura que é coletivamente produzida por toda a sociedade. Somente assim a educação pode de fato tornar-se um instrumento de luta política também para as classes subalternas, assim como esta luta é um instrumento de educação do povo pois "toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica".*

Contra uma escola que a rigor nem alfabetiza os filhos dos trabalhadores é preciso criar uma escola que realmente os ensine. Para tanto, os docentes não podem, de forma alguma, abdicar de sua função primeira que é ensinar a todos os alunos, especialmente os que devido a sua situação de classe têm mais dificuldades na aprendizagem. Esta não se dá espontaneamente, como um lazer, mas exige disciplina, esforço, persistência; numa palavra, supõe trabalho. É profundamente ingênua (e perigosa!) essa idéia de que o professor deve facilitar a aprendizagem ao máximo, fazendo dela uma diversão, uma brincadeira (e aqui entra toda a parafernália da tecnologia da educação, dos recursos audiovisuais), na qual o importante é apenas "aprender a aprender". Ora, ninguém aprende a aprender sem um conteúdo, uma matéria-prima a ser transformada pela reflexão, isto é, sem um trabalho que produza a compreensão da realidade. A vulgarização da idéia de que não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende, tem conduzido muitos educadores a uma irresponsabilidade, a um populismo ingênuo, encoberto por uma falsa defesa da liberdade e da criatividade do indivíduo e da igualdade entre professores e alunos.

(Ildeu Moreira Coelho, A questão política do trabalho pedagógico, in Carlos Rodrigues Brandão (org.), *O educador: vida e morte*, 5. ed., Rio de Janeiro, Graal, 1984, p. 41, 42, 45 e 46.)

2. A situação da Filosofia

Os professores de Filosofia que recebem os estudantes para o primeiro ano dos cursos universitários não se cansam de constatar o que já se tornou um lugar-comum: o baixo nível dos alunos. Evidentemente, há a tendência a responsabilizar as deficiências do curso médio pela má formação dos estudantes, seja em decorrência do estilo da aprendizagem (o famoso "estudo dirigido" e as malditas "cruzinhas"), seja como consequência da pobreza e imprecisão do conteúdo das informações que recebem, seja pelo desconhecimento da língua portuguesa e das línguas estrangeiras, seja, enfim, pela ausência de uma visão mais abrangente da natureza do trabalho teórico, ausência que decorre de uma outra, isto é, do vazio deixado pela supressão do ensino da Filosofia no curso secundário. (...)

Os alunos de Filosofia têm queixas a fazer. Queixam-se da dificuldade para compreender o que lhes é transmitido e da dificuldade para acompanhar os cursos com a bibliografia que lhes é indicada, mesmo quando os textos são em

* Antonio Gramsci

língua portuguesa. Quem se deu o trabalho de examinar os livros usados pelos estudantes durante o curso secundário não se espantará ao vê-los perdidos diante da bibliografia nova e do discurso do novo professor. (...)

Todavia, os estudantes têm ainda outra queixa e se a compreendermos termos avançado na questão. Queixam-se de não acompanhar o que o professor lhes diz, de não perceber o que tal discurso tem a ver com o mundo dado de suas experiências e como poderão escrever acerca daquilo que não conseguiram sequer ouvir. Essa queixa nos conduz ao efeito, quicá o mais drástico: do curso secundário pós-reforma. Sistemáticamente cortados de uma relação significativa com a linguagem e com todas as vias expressivas, os jovens estudantes não sabem ouvir, ler e escrever. Durante o secundário, a linguagem foi reduzida à dimensão meramente denotativa ou indicativa, de sorte que a relação entre as palavras e as coisas nunca passasse pela mediação das significações. Reduzida ao esquema binário da relação signo-coisa, a linguagem foi exilada da esfera do sentido e da região que lhe é própria, isto é, da expressão. Não nos deve, pois, espantar que os estudantes recém-saídos de um curso dito "integrado" sejam incapazes de perceber e de formular as relações mais simples, de apreender as articulações mais elementares entre o que ouvem ou lêem e o mundo onde vivem. Impedidos de um acesso verdadeiro à linguagem, estão impedidos de um acesso verdadeiro ao pensamento e, conseqüentemente, da possibilidade de alcançarem o real, sempre confundido com os dados imediatos da experiência. Ora, qual é o instrumento de trabalho da Filosofia? De onde partem as reflexões e as críticas? Da linguagem. Esfera privilegiadamente discursiva do saber, a Filosofia se realiza através da compreensão da origem das significações constituídas pela linguagem e, assim sendo, compreende-se que a lamentação do estudante de Filosofia é mais do que lamúria ou incompetência: é a queixa daquele a quem foi roubado o direito à palavra. (...)

Um questionário distribuído aos alunos inscritos em Filosofia no primeiro ano em 1977 revelou que a maioria dos estudantes que escolheu Filosofia em primeira opção segue ou já completou outros cursos universitários. Evidentemente, salta aos olhos que só é possível escolher Filosofia depois de assegurar a sobrevivência de outra maneira. Contudo, respondendo ao questionário, os estudantes justificavam a escolha pela mesma razão que tem levado outras unidades da universidade (paulista ou não) a solicitar cursos de Filosofia: o desejo de uma compreensão crítica das atividades que realizavam.

O que fica claro nesse quadro é que a Filosofia não é buscada como contraponto ou contrapeso humanístico para a vertigem tecnológica e tecnocrática que assola o país (e o mundo...) mas porque se espera dela algo que o imediatismo não pode alcançar. Os cientistas que procuram a Filosofia começam com questões metodológicas, desejosos de não prosseguir seus trabalhos às cegas. Pouco a pouco, todavia, as questões metodológicas vão deixando transparecer um outro solo de questões mais amplas acerca do trabalho teórico e de suas articulações com a realidade histórica. Chegados a este ponto, os pesquisadores novamente solicitam a contribuição da Filosofia e salta aos olhos a verdadeira razão para extingui-la do secundário e para minimizá-la na universidade através da política das verbas e da implantação de Estudos Sociais e licenciatura curta. O que se costuma solicitar à Filosofia é que ilumine o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos, que nos leve a compreender a origem de idéias e valores que respeitamos ou que odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de transgredi-las, enfim, que nos diga alguma coisa acerca de nós mesmos, que nos ajude a compreender

Figura 3 - Leituras Complementares do capítulo 12 "A Educação brasileira no século XX" (Edição 1989)

como, por quê, para quem, por quem, contra quem ou contra o que as idéias e os valores foram elaborados e o que fazer deles.

Evidentemente, pede-se muito à Filosofia e ela, que em geral tem mais questões a colocar do que respostas a dar, não pode permanecer em silêncio, sobretudo em uma sociedade na qual questionar tornou-se um crime. Se a Filosofia se oferece como crítica da cultura, certamente não pode ser vista como uma preciosa auxiliar para a reprodução de sistemas de dominação e, assim, sob alegações de ordem "técnica" procura-se suprimi-la. Se a Filosofia desmistifica a proposta de uma sociedade burocratizada modelada à imagem do princípio da organização, tida como cânone da racionalidade no mundo contemporâneo, se desmistifica o ideal modernizador de uma sociedade tecnológica, se desmistifica propostas autoritárias que pretendem impor-se pela via pedagógica (como é o caso da atual reforma do ensino, vinda do alto) *, se desmistifica o progressismo pedagógico e o conformismo na arte e na política, torna-se clara a razão de sua supressão e a natureza das disciplinas encarregadas de substituí-las. Mas, talvez, compreendamos também por que sua supressão não interessa àqueles que se sentem preocupados por uma tarefa que reconhecem como histórica. Num mundo destinado ao silêncio, a Filosofia, que é discurso, talvez deva ser defendida e talvez valha a pena lutar pela liberdade de interrogar.

(Marilena Chauí, A reforma do ensino, in Revista *Discurso*, n.º 8, maio 1978, Departamento de Filosofia da FFLCH da USP, p. 154-159.)

* A autora se refere às reformas de 1968 e 1971.

... de reverter o quadro precário da educação. Sem a intenção de fazer uma lista exaustiva das tarefas a serem realizadas, destacamos alguns pontos importantes. É preciso:

- instaurar uma política educacional que destine as verbas públicas para o ensino público, com diretrizes educacionais coerentes e continuidade de implantação, evitando os desencontros das políticas governamentais;
- valorizar o professor (salário, concurso de ingresso, carreira, formação continua-

da), o que certamente manteria na ativa os profissionais de qualidade;

- instituir escola para todos, sem sucumbir à tentação da monumentalidade: não necessitamos de grandes prédios, mas de qualidade de ensino, com rede escolar suprida de bibliotecas, obras de referência, instalações adequadas, condições reais de reuniões educacionais e pedagógicas.

Essas seriam as condições mínimas para implantar a escola pública, universal, gratuita, democrática e de qualidade.

Dropes

1 - Analfabetismo

Em 1920 o índice de analfabetismo no Brasil era de 80%.

Considerando as pessoas de 15 anos ou mais, são as seguintes as taxas de analfabetismo no Brasil:

1940.....	56,17%
1950.....	50,48%
1960.....	39,35%
1970.....	33,01%
1980.....	25,45%
1985.....	20,69%
1991.....	20,10%
2000.....	13,60%
2002.....	11,80% (ou 14,6 milhões de analfabetos)

Analfabetismo funcional

2002

Brasil: 26% (ou 32,1 milhões de analfabetos funcionais)

Por regiões, o maior e o menor índice:

Nordeste: 40,8%

Sul: 19,7%

(Dados de 1940 a 1970, extraídos de "Aspectos da Educação no Brasil", in

Otaíza Romanelli, *História da educação no Brasil: 1930/1973*, 9. ed. Petrópolis, Vozes, 1987, p. 75. Dados de 1980 e 1985, segundo *Anuário estatístico do Brasil*, 1986, FIBGE. Dados de 1991 a 2002, de acordo com *Síntese dos Indicadores Sociais*, site do IBGE.)

2 - A luta pela educação de qualidade deve passar, necessariamente, pela contestação desta lógica [que coloca a valorização do capital em primeiro plano], que é a mesma que transforma a escola em empresa, a educação em mercadoria e professores e alunos em simples objetos de manipulação, mesmo quando creem — de forma equivocada — serem eles próprios os "sujeitos" responsáveis pelo fracasso da escola. (Angélica Maria Pinheiro Ramos)

3 - Etnia é um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e território. (...) Observe-se que não fizemos uso da raça como critério fundamental da definição de etnia. Este conceito, tal como é comumente usado, não tem fundamento

Figura 5 - Dropes do capítulo 11 "Brasil: a educação contemporânea" (Edição 2006)

científico. Os únicos fins com que tem sido e continua a ser usado são os de justificar a discriminação e alimentar o ódio racial, bem como o de criar e manter a hostilidade entre os grupos humanos. Na realidade, os caracteres biológicos, transmitidos por via hereditária, distribuem-se, através de uma linha contínua, nas diversas partes do mundo, de tal modo que, em cada um

dos grupos humanos, é possível verificar a predominância de determinadas características. Contudo, os caracteres predominantes num grupo vão-se juntando gradualmente aos dos grupos vizinhos, acabando por não ser possível distinguir um determinado grupo com base nos caracteres biológicos. (Lucio Levi)

● Leituras complementares

● Desafios presentes e futuros

(...) ao longo de século XX o percentual de analfabetos absolutos no conjunto da população veio declinando continuamente, alcançando na metade dos anos 90 um patamar próximo a 15% dos jovens e adultos brasileiros. Em 1996, entretanto, quase um terço da população com mais de 14 anos não havia concluído sequer quatro anos de estudos e aqueles que não haviam completado o ensino obrigatório de oito anos representavam mais de dois terços da população nessa faixa etária. Pesquisa recente mostrou que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante das exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade da população jovem e adulta brasileira.

Esses dados demonstram que o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendiza-

gens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida. Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil.

A estruturação tardia do sistema público de ensino brasileiro, suas mazelas e os equívocos das políticas educacionais não parecem suficientes, porém, para esclarecer as causas da persistência de elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional e de uma média de anos de estudos inferior àquela de países latino-americanos com níveis equivalentes de desenvolvimento econômico. Essa descontinuidade entre as dimensões econômica e cultural da modernização torna-se compreensível quando percebemos a estreita associação entre a incidência da pobreza e as restrições ao acesso à educação. A história brasileira nos ofe-

rece claras evidências de que as margens da exclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos. A tese corrente que converte associações positivas em nexos causais, afirmando que a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição de renda, é apenas uma meia-verdade elevada à condição de certeza com base em certa dose de ingenuidade sociológica e otimismo pedagógico. A inversão dessa mesma equação nos leva a crer ser improvável a elevação da escolaridade da população sem a simultânea ampliação de oportunidades de trabalho, transformação do perfil da distribuição da renda e de participação política da maioria dos brasileiros.

Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pietro, "Educação de jovens e adultos", in *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados/Anped (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), nº 14, maio a agosto de 2000, p. 126.

● [A organização dos conhecimentos da criança]

O erro de visão da escola tradicional está em lhe querer dar [à criança], de chofre, a organização final da matéria, cujo sentido só o especialista percebe.

O aluno que tiver gosto e inclinação pode chegar até lá. Os seus projetos se poderão desenvolver, em uma certa época, ao longo de linhas especializadas, o seu interesse puramente intelectual pode acentuar-se, chegando assim aos mais altos graus de organização científica. Tal desenvolvimento será natural e lógico, porque não há nenhuma antinomia entre a sua primeira atividade prática e as culminâncias intelectuais que vier a alcançar. Afinal, a criança

que se educa e o cientista que descobre mais uma verdade agem do mesmo modo. Ambos usam inteligentemente os recursos que têm às mãos para a consecução de um determinado fim.

Mas, a grande maioria não chegará ao ponto em que se encontram os especialistas. A que fica, então, reduzido o ensino?

O aluno não ganhará um conhecimento completo da ciência, mas obterá uma noção eficiente do seu método e dos seus processos. O seu pensamento ganhará, em física, em matemática, em geografia, em história, a atitude acertada para encarar os fenômenos. Perceberá ele ainda a função do conhecimento científico.

Spencer, analisando o saber de mais valor para o homem contemporâneo, concluiu que esse saber era o saber científico. Implicitamente, pressupôs, entretanto, que a ciência podia ser ensinada pelos seus resultados e não pelos seus métodos. O essencial, porém, é dar ao educando a atitude científica, com os seus hábitos de reflexão, de inquérito, de análise, de crítica e de sistematização.

Esse resultado pode perfeitamente ser atingido dentro da teoria escolar que estamos a defender. Mais do que isso. Tal resultado é o característico do método de que estudamos aqui um dos elementos.

Chegamos, desta sorte, às mesmas conclusões a que nos tinham levado as primeiras reflexões sobre a criança e o programa.

Resumamos essas conclusões:

1. A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência dos adultos.
2. O programa escolar deve ser organizado em atividades, "unidades de trabalho" ou projetos, e não em matérias escolares.
3. O ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor.

Figura 6 - Leituras Complementares do capítulo 11 "Brasil: a educação contemporânea" (Edição 2006)

4. A criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática.

5. Os seus interesses e propósitos governam a escolha das atividades, em função do seu desenvolvimento futuro.

6. Essas atividades devem ser reais (semelhança com a vida prática) e reconhecidas pelas crianças como próprias.

Anísio Teixeira, *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000, p. 88-90.

● Forma e conteúdo

As objeções levantadas contra a pedagogia histórico-crítica costumam assumir a forma de falsas dicotomias. (...)

Uma primeira dicotomia é aquela que se expressa na oposição entre forma e conteúdo. Segundo essa objeção, a proposta em questão seria conteudista, e, nesse sentido, desconsideraria as formas, os processos e os métodos pedagógicos. (...) No entanto, isso já tem sido refutado de diferentes maneiras. Num discurso que escrevi para a formatura da Universidade de Santa Úrsula, (...) enfatizo que a questão central da Pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à Pedagogia enquanto tal. É nesse sentido que em trabalhos mais antigos eu faço referência ao fato de que o cientista tem uma perspectiva diferente do professor em relação ao conteúdo. Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de

atuação. Nesse sentido, (...) o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia; nem será o historiador aquele que desempenhará melhor o papel de professor de história (...). E por quê? Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?

Dai surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo através do qual selecionam-se, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos.

(...) A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. (...) A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio esse que é decorrente de toda uma trajetória histórica?

Dermeval Saviani, *Pedagogia histórico-crítica: algumas aproximações*. 4. ed. Campinas, Autores Associados, p. 95-98.

Atividades

Questões gerais

1. O projeto político republicano visa a implantar a educação escolarizada universal. Explique em que esse objetivo se realizou e quais as suas deficiências.

2. "Ordem e Progresso" não era apenas o distico da bandeira republicana. Analise o que ele representava para a nova sociedade e para o programa escolar.

3. Retenha-se com seu grupo para fazer uma pesquisa sobre a atuação dos anarquistas no início do século XX.

4. A partir deste texto de Otaiza Romanelli, responda às questões a seguir: "A Primeira República teve (...) um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar com os movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do

processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a Primeira Guerra e acentuado depois de 1930".

a) Qual é a relação entre industrialização e urbanização?

b) Por que a situação educacional muda com o início da industrialização?

c) Quais são os movimentos culturais e pedagógicos a que a autora se refere?

5. "Otimismo pedagógico" e "entusiasmo pela educação": em que medida essas expressões caracterizam o período de 1920 e 1930?

6. Leia este trecho extraído do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e responda às questões a seguir: "A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tripla função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes".

a) Identifique alguns dos autores do Manifesto, a época da sua divulgação e destaque sua importância.

b) Qual é a crítica feita pelo Manifesto à educação superior?

c) Explique de que forma estas ideias reaparecem na implantação da reforma da universidade ainda na década de 1930.

Figura 7 - Atividades do capítulo 11 "Brasil: a educação contemporânea" (Edição 2006)

7. Leia a crítica feita por Wallon à Escola Nova e responda às questões a seguir: “Embora o psicólogo francês Wallon tenha apoiado o movimento da educação nova, afirma que o erro de Dewey foi o de ‘querer fundar a existência e a estrutura da sociedade sobre simples relações psicológicas entre indivíduos e não reconheceu sua realidade própria, nem as infraestruturas materiais e históricas que dominam a existência dos indivíduos” (apud Maria José Garcia Werbe).

a) Utilize a crítica de Wallon para compreender as dificuldades enfrentadas pelos “pioneiros da educação nova” no Brasil.

b) Em que sentido os grupos anarquistas percebiam o que os escolanovistas não costumavam destacar?

c) Se os escolanovistas eram de fato liberais, e não marxistas, como explicar as violentas críticas que lhes faziam os católicos?

8. Que avanços e limites a reforma Francisco Campos trouxe para o cenário da educação? Quais as deficiências?

9. Destaque a importância do Senai e do Senac e as condições econômicas da sua criação. Que crítica pode ser feita a essa iniciativa?

10. Compare a reforma Capanema e a LDB de 1961, salientando as inovações da última.

11. O que significa dizer que, desde o período do governo JK, o Brasil vivia a contradição entre a ideologia política e o modelo econômico em via de implantação?

12. Qual foi a importância dos movimentos de educação popular? Que críticas são feitas a eles?

13. Indique alguns exemplos elucidativos de como a ditadura reverteu a expectativa de democratizar o ensino.

14. O que foram os acordos MEC-Usaid?

15. Quais são os pressupostos da educação tecnicista? Que crítica pode ser feita a sua pretensa neutralidade?

16. Analise os prejuízos para a educação como resultado da implementação da Lei nº 5.692/71 para o ensino do ensino 1º e 2º graus.

17. Analise os antecedentes da aprovação da LDB de 1996, a partir da polêmica entre os projetos Jorge Hage e o do senador Darcy Ribeiro. Quais as vantagens e restrições da nova lei?

18. Especifique a mudança de mentalidade que separa as duas épocas da história do Brasil: a catequese dos índios durante a colonização e as atuais políticas de inclusão desses povos.

19. Durante o período escravagista no Brasil, em que sentido podemos falar em “educação dos escravos”?

20. Retome as questões discutidas no período da ditadura sobre a educação tecnicista e consulte também o dropes 2, a fim de analisar as semelhanças entre elas. Posicione-se pessoalmente a respeito.

21. No seu entender, quais são as tarefas a serem efetuadas visando à maior democratização do ensino?

22. Leia o artigo da Constituição Brasileira de 1988 e responda às questões seguintes:

“Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I — comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II — assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades”.

a) Explique o teor da polêmica que antecedeu a aprovação deste artigo no Congresso Constituinte.

b) Faça referências a fatos da história da educação brasileira que justifiquem como esta questão da destinação das verbas públicas é bem antiga.

23. Leia o trecho de Anísio Teixeira e responda às questões a seguir: “As democracias, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, e, além disso, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para múltiplos e diversos tipos de educação semiespecializada e especializada, ulteriores à educação primária”.

a) Relate quais foram as medidas efetivamente implantadas por Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro ou em Salvador.

b) Quais intenções do autor até hoje não foram cumpridas?

c) Que ideia de Anísio Teixeira foi incorporada por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro?

d) Por que a implantação desses projetos sofreu solução de continuidade?

24. Leia o trecho de Guido Mantega e responda às questões a seguir: “Naquele momento histórico pelo qual passava a sociedade brasileira do final da década de 50, a burguesia industrial e o proletariado estavam na mesma trincheira, porque suas contradições tornavam-se secundárias quando comparadas com as que ambos tinham em relação aos latifundiários feudais e outras classes arcaicas. Assim, em pleno final dos anos 50, quando a acumulação industrial já assumira a hegemonia econômica da nação — tornando a exploração da mais-valia industrial a principal forma de valorização do capital na sociedade brasileira — a culpa da exploração e do baixo nível de vida da sociedade brasileira recaía sobre o latifúndio atrasado e seus aliados imperialistas”.

a) Localize o momento histórico a que o texto se refere.

b) Situe os intelectuais do Iseb na problemática exposta na citação.

c) Apresentando, de um lado, a burguesia industrial e o proletariado na

Figura 8 - Atividades do capítulo 11 "Brasil: a educação contemporânea" (Edição 2006)

mesma trincheira e, de outro, a realidade da exploração da mais-valia industrial, o autor explicita uma crítica ao Iseb. Explique essa crítica com suas palavras.

25. Leia as duas falas de camponeses, dirigidas ao animador do círculo de cultura e citadas por Paulo Freire, e responda às questões a seguir: "Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos." / "Por que o senhor não explica primeiramente os quadros (referia-se às codificações), assim nos custará menos e não nos dói a cabeça."

a) Analisando essas frases, identifique as dificuldades para se instaurar a educação problematizadora.

b) Por que o método de Paulo Freire foi considerado subversivo pelo governo militar?

c) Por que a apropriação do método Paulo Freire pelo Mobral significou uma descaracterização da sua pedagogia?

26. Leia a citação de Dermeval Saviani e responda às questões a seguir: "Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes".

a) Identifique no texto a influência marxista do autor.

b) Justifique a escolha da denominação de pedagogia histórica, crítica de acordo com a indicação feita na citação sobre o que seria a função da escola.

c) O que é para o autor uma pedagogia não-crítica?

27. Faça uma pesquisa para identificar os pedagogos brasileiros seguidores da teoria do construtivismo. Analise também as modificações teóricas efetuadas.

28. Examine nos Parâmetros Curriculares Nacionais os aspectos que indicam a influência da teoria construtivista.

29. Sobre a educação ética, responda:

a) A educação de valores deve ser prerrogativa da família ou a escola também deve assumir essa responsabilidade?

b) Em caso afirmativo, quais seriam os riscos de uma empreitada desse tipo?

c) Examine o que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem a respeito dos temas transversais e explique o que significa essa proposta. Posicione-se pessoalmente a respeito.

d) Reveja, no capítulo anterior, o item sobre Lawrence Kohlberg e discuta com seu grupo como se poderia aplicar aquela teoria no projeto de educação de valores.

30. Compare os dados do drops 1 e responda: em que medida o problema educacional brasileiro não se restringe exclusivamente à área da educação, mas se acha imbricado com a questão social e política?

31. Distenda com seu grupo os prós e contras das cotas oferecidas nas universidades para negros e indígenas. resultados e não pelos seus métodos. Justifique a crítica usando os conceitos da pedagogia de Anísio Teixeira.

Questões sobre as leituras complementares

Considerando a leitura complementar 1, responda às questões a seguir.

1. Distinga analfabeto absoluto e analfabeto funcional. Em seguida, relacione com os dados do drops 1, para analisar as consequências deles para uma verdadeira democracia no país.

2. Explique por que, segundo o autor, a afirmação de que "a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição de renda" é apenas uma meia-verdade. O que mais seria preciso fazer na opinião dele?

3. Posicione-se pessoalmente a respeito do assunto.

Considerando a leitura complementar 2, responda às questões a seguir.

4. O autor critica a educação em que a ciência pode ser ensinada pelos seus

5. Identifique, no texto, a herança rousseauiana.

6. Identifique a influência de John Dewey.

7. Analise em que medida essa teoria já foi assimilada em nossas escolas e em que aspectos ainda não conseguiu ser aplicada.

Considerando a leitura complementar 3, responda às questões a seguir.

8. Diante do saber sistematizado, qual é a diferença de postura de um cientista e de um educador?

9. Por que para o educador o mais importante é a questão dos métodos, dos processos?

10. Complete o texto explicando o significado da valorização do conteúdo para a educação da classe popular.

Figura 9 - Atividades do capítulo 11 "Brasil: a educação contemporânea" (Edição 2006)

A esse respeito, dentre vários, fiquemos apenas em um exemplo: os questionários. A formulação, o realce, a ordem desta ou daquela pergunta que deve ser respondida a partir da leitura realizada funcionam como estratégias interessadas em direcionar, controlar e fixar aquilo que deve ser trabalhado e aprendido. Algo que se amplia, tremendamente, ao recordarmos que o manual em análise tinha como público-alvo os responsáveis por *ensinar* às novas gerações aqueles que seriam os principais aspectos da História da Educação Geral e do Brasil.

1.3 O campo da História da Educação pelas páginas do manual

Concentrar o foco no exercício comparativo entre as duas edições do manual de Arruda Aranha possibilitou as condições para que pudesse ser indiciado outro aspecto que, acredita-se, seja digno de friso. A alusão, neste ponto, é para algo que foi (e permanece) se fortalecendo a partir, principalmente, dos anos 1990: um afastamento/deslizamento da História da Educação brasileira em relação à Filosofia da Educação (XAVIER, LOPES, SILVA, MARQUES e CARVALHO, 2014).

Esse afastamento/deslizamento da História da Educação em relação à Filosofia da Educação, longe de caracterizar uma “ruptura, iniciou uma decisiva preocupação com a fonte para a escrita de uma história da e sobre a educação brasileira”. Algo que concorreu, decisivamente, para uma aproximação da historiografia educacional com a História (XAVIER, LOPES, SILVA, MARQUES e CARVALHO, 2014).

Tais aproximações do campo da História da Educação com a História já vêm sendo analisadas por todo um conjunto de pesquisadores. No entanto, neste estudo realizado, foi interessante perceber o comparecimento desse movimento pelas páginas do manual de Arruda Aranha. A esse respeito, por exemplo, convém sublinhar que na 3ª edição de 2006, logo na “Introdução” há uma alusão à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE); e no decurso do corpo do texto são mencionados diferentes pesquisadores que, de algum modo, contribuíram (e continuam contribuindo) para o fortalecimento do campo da História da Educação no Brasil (Diana Gonçalves Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Maria Lucia Spedo Hilsdorf, Maria Helena Camara Bastos, dentre outros).

Desse quadro geral, por se tratar de uma experiência de escrita de alguém que teve a formação e as principais áreas de interesse no campo da Filosofia, a presença

desta aproximação da História da Educação com a História pelas páginas *revistas e ampliadas* do manual indicia algumas das disputas, tensões e acordos que foram sendo costurados para que continuasse conhecendo expressiva circulação. Quer isso significar que, sob a lógica do exercício da *função autoral*, o jogo estabelecido entre o texto-base e os textos-complementares, os dropes, as indicações de leitura etc. tencionou, de alguma maneira, empreender uma aproximação/atualização daquilo que fora redigido para a 1ª edição (1989), tomando como referências algumas das discussões, ênfases e autores que se encontravam presentes nos anos 2000.

A esse respeito, a título de exemplificação, podemos mencionar as considerações tecidas por Arruda Aranha referentes ao Oitocentos no Brasil. De início, a autora afirma que: “De modo geral, podemos dizer que no século XIX ainda não havia uma política de educação sistemática e planejada. As mudanças tendiam a resolver problemas imediatos, sem encará-los como um todo” (ARANHA, 2006, p. 221). Um pouco mais adiante, registra que:

O golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira veio, no entanto, de uma emenda à Constituição, o Ato Adicional de 1834. Essa reforma descentralizou o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias (futuros estados) foram destinadas a escola elementar e a secundária. Desse modo, a educação da elite ficou a cargo do poder central e a do povo, confiada às províncias (IDEM, p. 224).

Tais considerações, em um quadro geral, vão ao encontro de parte da historiografia da educação que até meados dos anos 1980/1990 insistia em representar o século XIX como o “período das trevas” da Educação brasileira e, particularmente, o Ato Adicional de 1834 como um dos grandes “obstáculos ao desenvolvimento da educação escolar no Brasil imperial” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 35). Entretanto, essa leitura do Oitocentos já foi (e permanece sendo) problematizada por diversas frentes de pesquisa em História da Educação. Afinal,

Respaldados pelos diálogos cada vez mais profícuos com a História, alicerçados nos movimentos de retorno aos arquivos (que tanto revigoraram as temáticas quanto oportunizaram as condições para a oxigenação das problematizações), os historiadores da educação têm explicitado: a organização de diferentes ações de governo orquestradas para a educação da população; a presença de formas difusas de educação; alguns dos (des)caminhos trilhados por homens e mulheres (brancos, negros, escravos também) que, naqueles *diferentes presentes* acreditaram, se decepcionaram, sonharam em alcançar melhorias para as suas condições de (sobre)vivência através da educação (SILVA e LEMOS, 2013, p. 76).

De posse dessas considerações é que se torna interessante perceber como que, em termos de estratégias acionadas pelo desempenho da *função autoral*, foi efetivada uma atualização da 1ª edição (1989) para a 3ª edição (2006). De modo “complementar” ao texto-base, foi introduzido um *excerto* de um artigo de autoria de Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho⁴, dois pesquisadores que, como foi assinalado, participaram (e continuam participando) do movimento de fortalecimento do campo da História da Educação no Brasil. Algo, portanto, que concorreu para acrescentar outras dimensões àquelas afirmações constantes ao texto-base que, ao fim e ao cabo, muito pouco se modificou entre as duas versões analisadas.

Colocar em destaque essa estratégia de atualização, revisão e ampliação implementadas na 3ª edição, talvez, contribua para compreendermos o porquê deste manual de Arruda Aranha ter conhecido (e permaneça conhecendo) expressiva circulação nos Cursos de Formação de Professores do Brasil (BASTOS, 2014, p. 528).

Dentro dos recortes prestigiados por este estudo, optou-se por incursionar sobre: a) as questões relacionadas às características editoriais/autorais e aos princípios orientadores da narrativa costurada no manual; b) certas variações indiciadas entre a 1ª e 3ª edições; c) determinados comparecimentos de aspectos que remetem ao movimento de fortalecimento do campo da História da Educação na 3ª. edição do manual. Esse investimento analítico esteve interessado em indiciar alguns dos motivos que, talvez, auxiliem a compreender o porquê deste manual *permanecer* se constituindo, atualmente, como uma referência no ensino da História da Educação nos Cursos de Formação de Professores.

Acerca dessa *permanência*, de início, cumpre destacar que de acordo com as pesquisas e levantamentos realizados junto à Editora Moderna, de 2009 a 2014 a 3ª edição do manual de Arruda Aranha (2006) alcançou a tiragem total de 65 mil exemplares. A esse expressivo número, impreterivelmente, devem ser acrescentadas as ponderações alusivas às maneiras de acessar e “caçar furtivamente” no terreno do outro (por meio das práticas de leitura; de escuta, de partilha; pela disponibilização de capítulos e excertos fotocopiados e/ou digitalizados; pelo empréstimo nas redes de bibliotecas que, via de regra, se fazem presentes às diferentes instituições de formação de professores etc.) (Cf. DE CERTEAU, 1994; CHARTIER, 2011).

⁴ Sublinho que a menção à questão de que se trata de um *excerto* do artigo de Vidal e Faria Filho (2000) encontra-se registrada no manual (ARANHA, 2006, p. 236).

Tais apontamentos contribuem para que se avenge a possibilidade de uma *circulação* ainda maior do manual entre aqueles que, num futuro próximo, foram (ou, ainda, serão) os responsáveis por trabalhar junto às novas gerações a História da Educação. Nessa linha, os aspectos que foram abordados neste capítulo indicam que as produções de sentido para o passado educacional nos Cursos de Formação de Professores permanecem, ainda, empregando contumazmente o manual de Maria Lúcia de Arruda Aranha (BASTOS, 2014). Algo, portanto, que sinaliza que a discussão sobre as suas *lições* deve necessariamente integrar o horizonte daqueles interessados nos (des)caminhos trilhados (ou ainda, não percorridos) pelas Histórias da Educação do Brasil e sua gente.

CAPÍTULO II

UMA LIÇÃO ESPECÍFICA: NOTAS PARA PENSAR O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

“Isso quer dizer então...”, pensou Alice, “que eu nunca vou ter mais idade do que tenho agora? Bem, por um lado, isso parece muito gostoso... não ser nunca uma velha... mas, por outro lado... ter que fazer lições para sempre! Ah, não, eu detestaria isso!”.

“Ah, Alice, sua boba!” respondeu para si mesma. “Como é que pode fazer lições aqui? Não há sequer espaço para você, quanto mais para qualquer livro de lições!” E assim ela continuou falando consigo mesma, ora perguntando, ora respondendo, como numa verdadeira conversa. (...)

Lewis Carroll

Sem a intenção de fazer anacronismos e relações *sem sentido*⁵ com esta pesquisa realizada, curiosamente quando relia Alice durante o período da graduação, muitas passagens se aproximavam com a temática da Educação, não por acaso porque Lewis Carroll fazia supostas críticas dentro da sua obra de ficção ao processo de escolarização do período histórico sobre o qual estava inserido: a Inglaterra Vitoriana do século XIX⁶.

⁵ “Alice no País das Maravilhas (1865) são fantasias oníricas e lúdicas sobre a realidade e a linguagem. Explorando a aparente ausência de sentido em sentenças gramaticalmente corretas, Lewis Carroll foi um dos *pioneiros* na pesquisa de uma nova ciência do discurso, por meio da simbolização. Aparentemente destinada às crianças, na verdade oculta questionamentos de toda espécie, lógicos ou semânticos, problemas psicológicos de *identidade* a até políticos, tudo sob a capa de aventuras fantásticas” (Edição Martin Claret 2005, 2ª reimpressão - 2009, contracapa)

⁶ Abaixo algumas passagens do livro Alice que demonstram aproximações com a temática da Educação (Edição Cosacnaify, 2009 – 6ª reimpressão 2015):

“Devo estar próxima do centro da Terra. Devem ser mais ou menos 6 mil quilômetros (pois, como você vê, ela aprendeu uma porção de coisas desse tipo nas aulas e estava ansiosa para demonstrar seus conhecimentos, embora a situação não fosse muito oportuna). Sim, a distância deve ser mais ou menos essa. Mas então, qual deve ser a latitude ou a longitude em que eu vim parar? (Alice não tinha a menor ideia do que fossem latitude ou longitude, mas achou que eram palavras muito bonitas para se dizer)” (p. 12).

“Estou certa de que não sou a Ada – disse –, pois ela tem os cabelos encaracolados e os meus são lisos. Tenho certeza também de que não sou a Mabel, pois eu sei muitas coisas e ela... Oh! Ela sabe tão pouco! Além do mais, ela é ela e eu sou e... Oh! Puxa, como tudo isso é tão estranho! Deixe-me ver se eu sei todas as coisas que eu costumava saber: quatro vezes cinco é doze; quatro vezes seis é treze; e quatro vezes sete é... Minha nossa! Desse jeito, eu nunca vou chegar até vinte! Bem, deixemos de lado a tabuada e vamos tentar a geografia: Londres é a capital de Paris e Paris é a capital de Roma e Roma... Não, está tudo errado, tenho certeza! Eu devo ter me transformado na Mabel. Vou tentar recitar o poema “Diverte-se o fofo crocodilo”. (p. 25).

“– Ó Rato, ó Rato, você sabe como sair desta lagoa? – perguntou ela. – Estou muito cansada de ficar nadando! Ó Rato! (Alice achava que essa era a melhor maneira de se falar com ratos. Ela nunca havia feito isso antes, mas lembrava-se de ter visto certa vez, na Gramática Latina de seu irmão, um arranjo de palavras assim: rato, de um rato, para um rato, um rato, ó rato!) O rato a olhou com curiosidade, pareceu

Na viagem de Alice, ela precisa mudar de tamanho várias vezes para entrar pelas portas do país das maravilhas que ora eram pequenas ora grandes, para isto encontra estratégias. Aproximadamente, é possível que nós, com alguma frequência, nos moldemos num movimento de “encaixe” às lições que aprendemos na escola como aquelas encontradas nos livros didáticos.

Nesse movimento, é na fase da infância/adolescência que compulsoriamente somos “obrigados” por lei a frequentar uma instituição de ensino permeada por uma cultura específica (horários, filas, disciplinas etc.) que *escolariza* o conhecimento⁷. Entretanto, sem querer acusar uma modalidade de ensino que não deve ser feita, mas ampliando as discussões acerca das diversas “lições” que podemos ter sobre os assuntos abordados na escola e dialogando com *Alice*, é comum associarmos a idade cronológica como determinante de maturidade e capacidade maior de entendimento sobre os acontecimentos. Logo, na lógica de que quanto mais velhos ficamos mais maduros nos tornamos como numa curva ascendente ao processo histórico, esta cronologia muitas vezes vistas em livros didáticos nos direciona a enxergar a existência dentro de uma previsibilidade fincada em causas e efeitos lineares sem a dimensão dos *acazos*

piscar-lhe um dos seus olhinhos, mas não disse nada. ‘Talvez ele não entenda inglês’, pensou Alice. ‘Eu acho até que é um rato francês, que veio junto com o rei Guilherme, o Conquistador, quando *ele invadiu a Inglaterra*’ (pois, com todo o seu conhecimento de História, Alice não tinha uma noção muito clara sobre há quanto tempo as coisas aconteceram) (p. 27).

“- Isso é muito curioso. – É a coisa mais curiosa que eu já ouvi – falou o Grifo. – Saiu tudo diferente! – repetiu a Falsa Tartaruga, pensativa. – Eu gostaria que ela tentasse recitar alguma coisa agora. Diga a ela para recitar – pediu ao Grifo, pois achava que ele tinha algum tipo de autoridade sobre Alice. – Fique de pé e recite “Eis a opinião do preguiçoso” – ordenou o Grifo. “Puxa vida! Como essas criaturas ficam mandando na gente e exigindo exercícios de recitação”, pensou Alice. Eu podia muito bem estar na escola desse jeito. Não haveria nenhuma diferença” (p. 123).

⁷ ✓ Lei Nº 11.114, de 16 de Maio de 2005 que “altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade”. Art. 2o da Lei Nº 11.114 de 16 de Maio de 2005: “Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, com eficácia a partir do início do ano letivo subsequente”.

✓ Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006 que “altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”. Art. 5o da Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006: “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3o desta Lei (...)”.

✓ Emenda Constitucional 59/2009: “Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI”.

✓ Oficialização da alteração feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional no. 59 de 2009 pela Lei no. 12.796, de 4 de abril de 2013 que instituiu que os pais ficam responsáveis por colocar as crianças na educação infantil a partir dos 4 anos e por sua permanência até os 17; ao passo que os Municípios e os Estados têm até o ano de 2016 para garantir a inclusão destas crianças na escola pública.

(FOUCAULT, 2015). Por exemplo, a infância pode ser concebida como uma *invenção* de finais da Idade Média/emergência dos Tempos Modernos. A esse respeito, o retorno a Phillippe Ariès (1978) se torna operatório; afinal, este autor se interessou sobre as diferentes concepções de criança na Idade Média que, tratadas como “adultas,” não tinham um arcabouço de direitos destinados e *inventados* a essa faixa etária como atualmente no século XXI.

A rigor, diante das diferentes concepções de cada época é interessante problematizarmos as categorias históricas que são empregadas nos manuais didáticos. Afinal, se os períodos históricos guardam marcas específicas, talvez seja pertinente uma costura argumentativa que entenda que a definição de criança do século XVI, por exemplo, seja diferente daquela que atualmente (século XXI) estamos acostumados a lidar. Sobre esse aspecto em particular, como nos recorda Marc Bloch (2001, p. 59): “para grande desespero dos historiadores, os homens não têm o hábito, a cada vez que mudam de costumes, mudar de vocabulário”.

Por isso, este trabalho, não por acaso, problematiza a escrita, pois a linguagem não só organiza a história que se quer contar como também produz sentidos diversos para os *diferentes presentes*, que no mais, em vez de considerar a complexidade de cada período histórico, apenas costura fatos de maneira simplória e previsível.

Não seria incoerente relacionar todo esse cenário de discussão com certa “tradição de se manifestar” que se criou em torno da temática educacional, já que ela se tornou tão presente de diferentes formas em variadas épocas. Nessa linha, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* “pode ser inscrito em uma larga tradição de se manifestar em torno da (ou pela) causa educacional no Brasil” (GONDRA, 2004, p. 17).

No que tange à lição específica deste capítulo referente ao Manifesto, encontramos nele uma dimensão relacionada à codificação, pois “segue um padrão retórico que busca definir as duas posições inicialmente presentes nesse tipo de documento: os remetentes e os destinatários” (GONDRA, 2004, p. 18). Ainda para esse autor, busca “instaurar, mediado por papel, tinta, suportes pertencimento dos redatores, editores e leitores, bem como pelo próprio código da escrita, torna-se perceptível o padrão que guia a prática da escrita dos manifestos”. Mais uma vez como num princípio orientador para a narrativa também encontrada em manuais, se fala de Educação tal como uma *forma mandamento* onde os que escrevem definem o que precisa ser feito em

torno das temáticas educacionais escolarizantes a partir, no mais das vezes, de uma “voz autorizada”.

Para fins de análise e diante de tamanha discussão possível, no manual de Arruda Aranha indicio que o Manifesto divide espaço com outros assuntos e *entra em cena* (NUNES, 2004) ocupando apenas poucas páginas que se alicerça em pares dicotômicos.

Diversos interesses opunham-se, sobretudo entre liberais e conservadores, ao lado de alguns grupos da esquerda socialista e anarquista e outros da direita, como os integralistas, sem nos esquecermos dos interesses dos militares na educação. (ARANHA, 2006, p. 302)

Os conservadores eram representados pelos católicos defensores da pedagogia tradicional, não propriamente a jesuíta, mas aquela influenciada por Herbart. Os liberais democráticos eram os simpatizantes da Escola Nova, e seus divulgadores estavam imbuídos da esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola. (ARANHA, 2006, p. 302)

Em oposição aos escolanovistas, os representantes da ala católica expressavam-se na revista *A ordem*, fundada em 1921 pelo filósofo Jackson de Figueiredo, no “Centro de Estudos D. Vital” (1922) e, posteriormente, na Liga Eleitoral Católica (LEC) e na Liga Eleitoral Católica (LEC) e na Confederação Católica de Educação. (ARANHA, 2006, p. 304)

Na sua primeira fase, a ABE sofreu forte influência da militância católica, e só após 1932 os escolanovistas fizeram prevalecer sua presença naquela entidade. (ARANHA, 2006, p. 304)

Entretanto, não se trata aqui de acusar uma História que não deve ser feita, até porque a História como *invenção* (ALBUQUERQUE JR., 2007) se instaura nas diferentes interpretações sobre um mesmo acontecimento. Assim, o Manifesto de 1932 pode conhecer variadas interpretações que, por conseguinte, produzirão diversos passados.

Desse quadro, num movimento exploratório, decidi analisar um livro que reúne pesquisadores do campo da História da Educação, organizado em 2004⁸, concentrando o foco no exame de possíveis aproximações e distanciamentos perscrutados em relação ao manual didático de Arruda Aranha. De modo mais específico, as atenções se voltaram para as reflexões que Clarice Nunes (2004) e Cynthia Greive Veiga (2004) construíram sobre o Manifesto (1932). É válido dizer que Nunes é professora titular de História da Educação da UFF; Veiga, por seu turno, é professora titular da Faculdade de Educação da UFMG, ambas possuem variadas produções no campo.

⁸ Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate / Organizadora Maria do Carmo Xavier. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

De largada, Nunes (2004, p. 39) chama atenção para certa abordagem marginal, “um lugar de fronteira entre o documento e o que se disse dele, ou a parte em branco onde outros sentidos podem ser escritos, como invenções que deixamos tantas vezes nos espaços circunscritos das bordas de um livro”. Nesse sentido, Nunes (2004, p. 42-3) faz uma análise de dois manuais didáticos⁹, afirmando

que quando examinamos o conjunto de textos criados em torno do Manifesto e/ou que a ele fazem referência, observamos que o não dito também se desdobra e se reproduz de inúmeras maneiras, denunciando as escolhas de quem escreve a história.

Desta maneira, as escolhas daqueles que aceitaram o desafio de empunhar a palavra escrita como ferramenta de trabalho interferem nos sentidos que possamos vir a construir sobre o passado educacional. Sobre tais silenciamentos e escolhas, a seguir, serão sublinhados alguns relacionados ao Manifesto (1932) que se encontram no manual de Arruda Aranha. Comparando a 1ª e 3ª edições, encontrei a supressão da criação da Academia Brasileira de Educação (ABE) em 1924 na edição de 1989, órgão que esteve ligado com a emergência desse documento, assim como a ausência de referência à IV Conferência Nacional de Educação, realizada no final de 1931 onde fora feito o anúncio do projeto do Manifesto. Já na edição de 2006 (p. 304), há um pequeno parágrafo em relação a esses dois acontecimentos. Além disso, a questão do *pioneirismo* é bastante enfatizada no Manual. Assim, a autora seleciona, por exemplo, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, silenciando os outros 26 signatários:

Devido ao clima de conflito aberto, em 1932 é publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. O documento considera dever do Estado tornar a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga. (ARANHA, 1989, p. 245).

Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto – que certamente fora redigido sob a inspiração de Anísio Teixeira – era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite (ARANHA, 2006, p. 304).

Para Veiga (2004), em relação à historiografia, a questão mais complexa reside na apropriação do Manifesto numa perspectiva dicotômica, decorrendo daí uma cultura interpretativa da historiografia brasileira de se analisar a Educação e a História da

⁹ *Noções de história da educação* de Theobaldo Miranda Santos e *História da educação no Brasil 1930-1973* de Otaíza de Oliveira Romanelli.

Educação tomando por base o par escola tradicional-escola nova. Os sujeitos de suas épocas não se denominavam como “tradicionais ou modernos”, “arcaicos ou novos”: estas classificações são *inventadas* historicamente. Direcionar as atenções, também, para algumas das necessidades, possibilidades e exigências de cada período histórico, pode contribuir para que se tenha as condições de incorporar outros acontecimentos à reflexão que ultrapassem esses pares dicotômicos.

Ampliando a discussão com Jacques Le Goff (1990, p. 173), ainda sobre a dicotomia tão presente nos manuais assim como no Manifesto: “Se, por um lado, o termo 'moderno' assinala a tomada de consciência de uma ruptura com o passado, por outro, não está carregado de tantos sentidos como os seus semelhantes 'novo' e (o substantivo) 'progresso'.”

Entrelaçando com a categoria das palavras já em debate aqui, não necessariamente “ser moderno”, é sinônimo de algo novo, vide a própria temática educacional ser baseada há tanto tempo em planos e diretrizes que cada vez menos coloca em evidência a lógica dessa organização (SILVA e BOCCHETTI, 2016). Assim, mesmo diante das especificidades de cada período histórico, ainda nos iludimos com a roupagem do novo camuflada pelas mesmas lógicas de se pensar a educação: que ainda permanece insistir em cada mais pares dicotômicos que subsomem as ações daqueles que as tornam possíveis.

Com efeito, a palavra “progresso” muito presente para a configuração dos marcos históricos característicos de manuais se confunde com uma evolução que estaria intrínseca ou atrelada aos acontecimentos de maneira linear, previsível como numa curva ascendente. E, nessa linha, a dicotomia se torna uma estratégia possível para legitimar o “moderno”, pois em detrimento de considerar as disputas e tensões das relações, se busca para fins didáticos com linguagem clara e acessível (ARANHA, 1989, 2006) organizar dicotomicamente algo que operacionalmente é muito mais complexo, tenso e disputado.

2.1 O Escolanovismo e o Manifesto de 1932: para além dos pares de oposição

Foi a partir, principalmente, de finais dos anos 1980/início dos 1990 que os estudos sobre a História da Educação passaram a ampliar as interlocuções com os

debates do campo da Historiografia (SILVA; LEMOS, 2013)¹⁰. Tal movimento colaborou, decisivamente, para que a ênfase dos estudos preocupados em investigar as experiências educacionais intentadas em diferentes períodos históricos incidisse sobre os desafios de se problematizar a questão de que tanto as ações de governo, as dimensões econômicas, as políticas públicas produziram interferências nos espaços e tempos escolares quanto foram, significativamente, por eles modificadas.

Para pensar a discussão sugerida os aportes teórico-metodológicos mobilizados foram em destaque: Xavier (2002), Monarcha (2009), Vidal (2013) que se debruçaram sobre o Manifesto dialogando com os outros autores que investigaram os manuais e seus possíveis usos como Gondra e Silva (2011) e Bastos (2014).

Dentro dos recortes conferidos por este estudo, interessou-me perceber como esses debates presentes no campo da História da Educação contribuem para uma maior problematização acerca das tensões e disputas que estiveram envolvidas tanto na “Escola Nova” quanto no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Nessa linha, por exemplo, os pares de oposição (liberais e conservadores; novo e tradicional; academicismo e renovação; católicos e escolanovistas) que foram empregados insistentemente por Arruda Aranha (2006, p. 302-04) poderiam ser associados a outras modalidades interpretativas.

A alusão, nesse ponto, é para a discussão de que a categoria de “escola nova” teria sido adotada muito mais como uma estratégia que, retroativamente, pretendeu, por um lado, empreender uma unificação de interesses às iniciativas educacionais intentadas na década de 1920 e, por outro, valorizá-las em detrimento dos “tradicionalismos” dos períodos anteriores. Nesse particular, cabe o destaque de que, até pelo menos 1927, não havia uma designação consensual na arena educacional no que toca às discussões sobre os métodos e saberes escolares. Desta feita, expressões como “to learn by doing”, “self-government”, “self-control”, “centros de interesse”, “testes objetivos”, “educação funcional”, “educação moderna”, “educação progressiva”, “educação nova”, “nova educação”, “escola alegre”, “escola atraente”, “escola serena”, “escola ativa”, “escola para a vida”, “escola do trabalho”, “escolas ao ar livre”, “escola comunidade”, “escola moderna”, “escola sob medida”, “escola única”, “escola nova” eram correntemente utilizadas (MONARCHA, 2009, p. 149).

¹⁰ Conforme discussões tecidas no Capítulo I.

Nessa perspectiva, é possível pensar o Manifesto de 1932 como uma possível tentativa de se “inventar uma tradição” de modernidade pedagógica para o Brasil. Sobretudo, se levarmos em consideração que dentre os seus 26 signatários¹¹, muitos estavam envolvidos no exercício de legitimação da denominada “Escola Nova”.

O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo - às vezes coisa de poucos anos apenas - e se estabeleceram com enorme rapidez (HOBBSAWM e RANGER, 1984, p. 9).

Sobre aquilo que de convidativo e instigante sublinham os autores, convém registrar que, nos primeiros momentos desta pesquisa, cheguei até a cogitar a possibilidade de pensar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como um marco na história da educação brasileira considerando-o como um dos primeiros documentos que visou planificar e criar diretrizes para a educação neste país. Entretanto, iluminada pelos aportes teórico metodológicos selecionados pude perceber que já durante o século XIX houve todo um conjunto de iniciativas que, igualmente, tencionaram, planejaram, organizaram, sistematizaram, planificaram a educação no Brasil tanto no que se refere às práticas difusas de educação quanto no que diz respeito às formas oficiais de escolarização¹². Hobsbawn e Ranger (1984, p. 10) ainda explicam melhor que:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

Nessa linha, não é mera coincidência ainda hoje no século XXI a permanência e repetição de planos e metas sempre renováveis que “continuam norteando os esforços

¹¹ Os 26 signatários do Manifesto foram: Fernando de Azevedo, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquette Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Francisco Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy M. da Silveira, Atílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A. Ferreira de Almeida Jr., J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende e Raul Gomes.

¹² Ver estudo de Gondra e Schueler (2008) que incursiona pela “Educação, poder e sociedade no império brasileiro” analisando, principalmente, nas forças educativas, as formas educativas e os sujeitos da ação educativa. Este estudo está compilado de certa forma num “manual” amplo sobre o Império, que considerado muitas das vezes um período de atraso do Brasil, se descobriu esse cenário inventado e construído através de em torno 300 páginas.

da comunidade internacional na busca de um tipo de abordagem escolarizante e quantificadora do ato educativo, cada vez menos questionável” (SILVA e BOCCHETTI, 2016, p. 13). Por isso, a ideia de escolher o Manifesto como um marco me pareceu estabelecer novamente uma continuidade com um passado histórico apropriado que privilegia a forma escolar como a única capaz de orquestrar as relações de ensino e aprendizagem numa sociedade.

Dessa forma, dentro dos recortes prestigiados por este estudo, optei por incursionar sobre: a) alguns dos princípios orientadores da narrativa costurada por Arruda Aranha (2006) e b) determinadas problematizações que podem ser prestigiadas em relação às maneiras que a “Escola Nova” e o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foram apresentadas. Esse investimento objetivou sugerir algumas outras ênfases que podem comparecer naquelas práticas didáticas que tencionam empregar o manual nos Cursos de Formação de Professores.

Em relação a essas sugestões, interessou-me sinalizar para a necessidade de que as, por assim dizer, miradas voltadas para os “pares de oposição” para interpretar o passado sejam complementadas por outras perspectivas. Afinal, esses olhares alicerçados neste ou naquele lado (liberais e conservadores; novo e tradicional; academicismo e renovação; católicos e escolanovistas), via de regra, concorrem por subsumir todo o conjunto de tensões, lutas, acordos momentâneos, negociações que estiveram (e, em certo sentido, permanecem) presentes na arena educacional brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

AO LADO DAS LIÇÕES: SOBRE A ESCRITA E A APRENDIZAGEM DE SI

Era bem mais gostoso lá em casa, pensou, quando não se ficava crescendo e diminuindo e recebendo ordens de ratos e coelhos. Eu quase preferia não ter entrado naquela toca de coelho... e no entanto... e no entanto... Esse tipo de vida é tão curioso, sabe? Eu fico pensando: o que será que aconteceu comigo? Quando lia contos de fada, eu achava que aquele tipo de coisa nunca acontecia, mas agora... Eis-me aqui bem no meio de um deles! Eu tenho absoluta certeza de que deve existir um livro escrito sobre mim. E quando crescer, vou escrever um....

Lewis Carroll

O esforço de finalizar algo é desafiador. No caso da costura narrativa que foi empreendida nesta monografia, optei por incidir o foco num destes desafios.

Como bem sabemos, a escrita acadêmica possui características, regras, constrangimentos que precisam, de algum modo, ser respeitados para a legitimação científica e aceitação dos pares (DE CERTEAU, 1982). Essa dimensão atrelada à questão de que meus estudos de Iniciação Científica foram financiados pelo Governo Federal se tornaram para mim uma responsabilidade social bastante significativa.

Nesse quadro, escrever uma monografia, para além de ser um trabalho de conclusão de curso que me possibilitará receber um certificado, habilitando-me a ter um emprego com os *benefícios* de direito, deixou marcas na minha vida pessoal e na minha existência no mundo, pois foi também uma *escrita de si* (FOUCAULT, 2004); onde diante das angústias, incertezas e constrangimentos disponibilizei um tempo para estar comigo mesma e organizar dimensões do imprevisível e dos *diferentes presentes* que não vivi.

A escrita de si mesmo aparece aqui claramente na sua relação de complementaridade com a anacorese: atenua os perigos da solidão; dá o que se viu ou pensou a um olhar possível; o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, ao suscitar o respeito humano e a vergonha (...) (FOUCAULT, 2004, p. 131)

Não obstante, “ela é inseparável de uma prática de historiadores, dos obstáculos e das incertezas enfrentados ao longo de caminhos aliás muito diversos, em suma, de uma experiência de pesquisa” (REVEL, 1998, p. 16). Por isso, mais do que tomar um

remédio e esperar um efeito certo sobre uma determinada doença ou uma receita de bolo que precisamos seguir para que o produto final aconteça com sucesso, o convite aqui foi pensar dimensões outras principalmente no tocante aos manuais. Isso porque eles apresentam uma modalidade narrativa que operacionaliza determinada linguagem destinada aos professores em formação.

Tecer algumas considerações junto com Alice foi um movimento possível diante das incertezas de pesquisa bem como da aventura que ela vivia no país das maravilhas. Porém, mais significativo do que sair deste país, o movimento de estar viajando por ele, lidar com os enigmas e desafios se tornaram mais importantes do que necessariamente fugir ou ir embora logo dele. E Alice longe de ser a protagonista se depara em cada capítulo com criaturas *fantásticas*, imprescindíveis para ajudá-la em seus questionamentos e incertezas.

Na definição de sujeito aqui entendida fora delineado tanto aquele que sofre como aquele que cria sujeições, assim inventa-se o passado por meio das plurais versões (*deve existir um livro escrito sobre mim*), assim como recriamos o nosso próprio sentido (*E quando crescer, vou escrever um*), já que somos nós pesquisadores que direcionamos, selecionamos e projetamos luzes sobre *os diferentes presentes*. Nessa medida, escrever “deixando marcas de si” integra aquele repertório de ações de quem aceita o desafio de transformar a palavra escrita numa ferramenta de trabalho.

No que tange ao sujeito social que tanto pode sofrer quanto praticar sujeições, comumente, com alguma frequência, nos deparamos com a sua “supressão” na escrita da História, mais especificamente, na História da Educação. Entretanto, diante da impossibilidade de se falar de tudo e de todos os sujeitos do passado, já que a escrita é finita e não vivemos aqueles *diferentes presentes* (SILVA; LEMOS, 2013), o desafio é a própria operacionalização da linguagem.

Com efeito, considerando, também, a grande circulação alcançada pelos manuais, não é tarefa fácil oxigenar o campo com novos questionamentos para não, de maneira simplória, recusar os manuais, todavia expandi-los junto com os novos estudos historiográficos.

Nessa linha, as escolhas aqui recortadas indiciam jogos de relação aos quais certos objetos encontram-se vinculados e nos quais os mesmos foram e vêm sendo produzidos enquanto tais (GONDRA, 2004). Assim, concentrar as atenções em alguns princípios orientadores da escrita e noutras características presentes ao Manual de

Arruda Aranha configurou uma estratégia de análise interessada em “transformar o real em enigma” – como enfatizado na “Introdução” – com o intuito de estranhar o que parecia tão natural. A rigor, *desnaturalizar* foi para mim, pesquisadora de iniciação científica, atitude recorrente que não se limitou apenas ao ambiente acadêmico, mas que também se entrelaçou com a minha própria vida pessoal. Desta feita, ainda em diálogo com Gondra (2004) procurei:

(...) escapar da armadilha de se operar com a noção de *tradição* sob a lógica de uma busca das origens, desenvolvendo, então, um esforço para retroceder indefinidamente até localizar as origens sobre as quais, imagina-se, o objeto a ser examinado encontra-se sedimentado, aí tornado visível e explicável. Armadilha a ser evitada também pelo risco de se considerar, com isso, a existência de um fundo de continuidade, remetendo-nos sempre *ao mesmo*, concepção que nos obriga a considerar a existência de uma *quase natureza* ou *essência* do fenômeno, inserido, assim, em uma plataforma cuja marca seria a da imobilidade. Nesse caso, ao explorar a hipótese de existência de uma tradição, lembro que tal categoria deve ser percebida no âmbito de mediações complexas e profundas que criam condições bem determinadas para o aparecimento de um dado discurso que, ao ser apropriado de modo assemelhado, termina por produzir um efeito de permanência (2004, p. 17).

A longa citação foi empregada neste momento como uma tentativa de sistematizar algumas das principais categorias de análise que foram mobilizadas neste estudo. Assim, acompanhando alguns dos alertas do autor, parece ser cada vez mais urgente problematizar a *tradição* de se usar manuais e de abordar os acontecimentos históricos através de marcos localizando-os numa curva ascendente que perspectiva o antigo como obsoleto e o novo/moderno como “melhor”. Ao lado dessa preocupação, adquire contornos significativos aquela outra que almeja escapar da busca de uma origem explicadora no/para o passado – algo que pode, assim, ser sistematizado por aquela máxima tantas vezes entoada de que: “estudamos o passado para entender o presente e não cometer os mesmos erros no futuro”.

Sobre essa visão tão propagada nos meios onde transitamos, aprendi que existe sim relações profundas entre as dimensões do passado-presente-futuro. Contudo, elas não são permanentes e não, necessariamente, apresentam uma continuidade.

Nessa perspectiva, a escolha de uma *lição específica* relacionada ao Manifesto dos Pioneiros foi importante. Afinal, em vez de pensá-lo como uma “possível origem” para os projetos de organização da Educação (ancorada em pares de oposição que engendraram o seu “aparecimento”), o pretendido foi sublinhar como um único assunto pode ser perscrutado por diferentes chaves de entrada interessadas em aspectos envolvidos na emergência daquele acontecimento.

Por fim, não foi sem propósito a escolha de Alice como companheira desta narrativa. Isso porque, perdida no país das maravilhas, ela pretendia sair de lá, mas a todo momento se deparava com imprevisibilidades. Assim, aceitou o desafio de seguir e continuar caminhando, mesmo diante das incertezas e estranhezas da viagem. Sobre essa dimensão da experiência tão cara neste de trabalho, me deparei na graduação com um autor (LARROSA, 2015) que se debruça exatamente sobre essa categoria:

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LARROSA; KOHAN, 2015, Apresentação da coleção).

As tentativas de escrita, as leituras e releituras foram para mim, em particular, uma experiência potente, e mais que isto: estar em meio a profissionais que dominam estas técnicas se constituiu para minha formação profissional uma aprendizagem ímpar e imprescindível para problematizar os assuntos educacionais. Nessa linha, o fascínio que tenho pelas palavras parece me aproximar cada vez mais delas nas diferentes dimensões porque, como sinalizei na “Introdução”, meus interesses giraram e ainda giram em torno das Letras. E por que não incluir as artes também, já que para Albuquerque Jr. (2007) a História deve ser percebida como a arte de inventar o passado.

Além disso, foi um movimento de transformação do real em enigma incursionar por um projeto que pesquisa livros didáticos para a formação de professores. Isso porque, assim como a linguagem, esses impressos também possuem variadas dimensões que produzem, selecionam, recortam circunstâncias referentes ao passado educacional, concorrendo mesmo por inventá-lo.

Longe de ter um total “domínio sobre as palavras” (mesmo porque isto é impossível!), com esta pesquisa, aprendi que mais que a busca por uma suposta verdade dos fatos, uma atitude diferente daquela que nos acostumamos, pareceu mais significativa com o intuito de “deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo”. Isso porque, incursionar pela História da Educação se assemelhou, para mim, ao “país das maravilhas” com muitas semelhanças significativas no que tange a reflexões sobre escolarização, categoria das palavras e busca de novos sentidos. Não por *acaso*, e esse acaso aqui já pensando junto com Foucault (2015, p. 74) de “não como um simples sorteio, mas como o risco sempre renovado da vontade de

potência que a todo surgimento do acaso opõe, para controlá-lo, o risco de um acaso ainda maior”. Assim, as primeiras aulas de História da Educação na graduação me faziam lembrar muito *Alice* e algumas aproximações entre *Alice/Raiza* foram possíveis pela construção e sentido que venho criando sobre essa *experiência*.

O que me chamava atenção era exatamente o objeto material, algo semelhante também com as dimensões de análise dos manuais: como pode um livro abrigar um monte de palavras de maneira tão articuladas (*Alice*) e que aparentemente, nos manuais, fazem parte de uma história previsível e linear. Aliás, pude refletir também sobre a questão da inventividade na escrita que tão somente deve se limitar a uma obra literária quanto ser possível na escrita acadêmica, discussões travadas a partir de Albuquerque Jr. (2007).

O período escolar foi vivido com esse grande desejo de habitar esse lugar diferente e misterioso, que perspectivado na ficção, à princípio, se constituiu nessa época à qual compulsoriamente fui obrigada a frequentar essa instituição de ensino. Apesar de seguir “as regras do jogo” de maneira bem contumaz, o movimento de estranhar já era presente. Entretanto, a surpresa foi saber que o não sentido e a aparente falta de lógica eram dimensões correntes nesse “país das maravilhas”, já que a vida em si se constitui por essas nuances. Aliás, os sentidos, os múltiplos e possíveis significados que foram possíveis debater, ler, escrever, construir sobre o passado educacional sob o prisma dos *diferentes presentes*.

Em meio a todos esses lugares, principalmente o que escolariza o conhecimento, objeto tão caro do curso de Pedagogia, sigo sonhando com “o país das maravilhas” que supostamente *estranho* e não planejado, fora da rota do que já tinha sido traçado, é potencialmente coerente mesmo sem ser aparentemente. Afinal, arranjar brechas e verificar as lacunas é, senão, umas das aventuras mais incríveis de ser fazer diante de tantos mundos possíveis que podemos indiciar sobre o passado educacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval M. de. “Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre a História e a Invenção”. In: _____. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. São Paulo: Edusc, 2007, p. 19-39.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

_____. _____. São Paulo: Moderna, 1996 (2ª edição – revista e ampliada).

_____. **História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006 (3ª edição – revista e ampliada).

BASTOS, Maria Helena Camara. Maria Lúcia de Arruda Aranha e a História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, 2014, p. 517-534.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução: Nicolau Sevcenko. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. _____. Tradução: Márcia Feriotti Meira. São Paulo: Martin Claret Ltda., 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FERREIRA, Andréa Miguel Abrantes. **Políticas de formação docente no município de Belford Roxo (1996 a 2006): a experiência da fundação do “Instituto de Educação” (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo)**. Rio de Janeiro: Tese de Mestrado. PPGE/UFRJ, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 55-86.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

_____. A escrita de si. In: _____. **Ética, sexualidade, política: ditos & escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 144-162.

GONDRA, José Gonçalves. A tradição de se manifestar. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 17-20.

_____. e SILVA, José Cláudio Sooma. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, 2011a, p. 702-722.

_____. e SILVA, José Cláudio Sooma Silva. Escritas da História: um estudo da produção de Afranio Peixoto (1916-1974). In: GONDRA, José Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. (Org.). **História da Educação na América Latina: ensinar & escrever**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro (EDUERJ), 2011b, p. 217-241.

_____. SILVA, José Cláudio Sooma; MENEZES, Roni Cleber Dias. Pesquisa, ensino e escrita da História da Educação: traços da experiência de Lorenzo Luzuriaga. In: ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; SALVADORI, Maria Angela Borges. (Org.). **Entre Brasil e Argentina: miradas sobre a História da Educação**. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p. 151-178

_____. e SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: _____. KOHAN, Walter. (Org.) **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 15-34.

LE GOFF, Jacques. Antigo/Moderno. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa, vol. 1, Memória e História, 1997. p. 370-392.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo. Editora Unesp, 2009.

NUNES, Clarice. Às margens do Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 39-66.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges. **Manuais de História da Educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977):** verba volant, scripta manant. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2012.

REVEL, Jacques (org). **Jogos de escala:** a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

SILVA, José Cláudio Sooma e FAVARO, Marta Regina Gimenez. Paul Monroe e a circulação de uma modalidade narrativa para se pensar e ensinar as Histórias da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, 2014, p. 169-192.

_____. BOCCHETTI, André. A Revolução dos bichos e o convite para estranhar algumas certezas na modernidade educacional. In: LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. (Org.). **Distopias e educação:** entre ficção e ciência. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2016.

_____. e LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. A História da Educação e os Desafios de Investigar Outros Presentes: algumas aproximações. In: FERREIRA, Márcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fábio Garcez de. (Org.). **História do Currículo e História da Educação:** interfaces e diálogos. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet / FAPERJ, 2013. p. 61-86.

VEIGA, Cynthia Greive. Manifesto dos pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação:** um legado em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 67-88.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, v. 1, 2013, p. 1-12.

VIEIRA, Carlos Eduardo. A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através de noções de história. In: GONDRA, José Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. (Org.). **História da Educação na América Latina:** ensinar & escrever. 1ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro (EDUERJ), 2011b, p. 83-113.

XAVIER, Libania Nacif. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). 1. ed. Bragança Paulista - SP: EDUSF, 2002.

_____. LOPES, Sonia de Castro.; SILVA, José Cláudio Sooma.; MARQUES, Jucinato de Sequeira.; CARVALHO, Fábio Garcez de. In: GONDRA, José Gonçalves; SILVA, Maria de Lourdes; MENEZES, Roni Cleber Dias de (Org). **História da Educação no Rio de Janeiro:** instituições, saberes e sujeitos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014. p. 35-74.