

ELZA VIEIRA CAPUTO

**EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA
NO ESTADO DE SÃO PAULO (1950-1980).
UM ENSAIO DE EGO-HISTÓRIA.**

UNESP

1996



CLASS.: 370.9
C255e
TOMBO: 756

ELZA VIEIRA CAPUTO

SVE

**EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA
NO ESTADO DE SÃO PAULO (1950-1980).
UM ENSAIO DE EGO-HISTÓRIA.**



Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Ghiraldelli Júnior.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
MARÍLIA
1996**

1410000756



COMISSÃO JULGADORA

À memória de **José Florêncio Pereira**,
meu avô, cujos versos autobiográficos
inspiraram este ensaio.

Para **Marta, Beatriz e Angela**,
filhas queridas, pela generosidade
com que compartilham suas vidas
comigo.

Para **Helga e Ivan**, meus netos,
esperança de dias melhores.



Meus agradecimentos
ao professor-doutor **Paulo Ghiraldelli Júnior** pela
orientação segura, incentivo constante, paciência e,
principalmente, pelo carinho com que sempre me tratou.



RESUMO

Esta dissertação está constituída de uma apresentação, três capítulos e uma conclusão.

Na apresentação procurei deixar claro o que entendo por *ego-história* e como vejo a possibilidade de se construir uma "ego-história da educação" a partir da reflexão sobre o passado vivido na profissão de professor.

Nos três capítulos que compõem o corpo da dissertação historiei a educação e a pedagogia no Estado de São Paulo colocando-me como fio condutor dessa história num período que inclui a minha escolarização e atuação no magistério paulista (1950-80) e fazendo uso de três fontes principais de pesquisa: a memória reflexiva, documentos pessoais e textos considerados significativos e a historiografia da educação já consagrada.

Por fim, a conclusão explicita este novo modo de fazer uma historiografia da educação, no qual este trabalho se coloca como um ensaio.



ABSTRACT

The present dissertation is constituted of an introduction, three chapters and an inference.

The introduction shows clearly what I understand by *ego-history*, from the reflexion gotten upon past experiences during a career as a teacher.

The chapters which compose this dissertation relate the education and Pedagogy in São Paulo State - Brazil. Considering myself as an "extension wire" of this history, in a period which includes my scholarship and professorship (1950-1980), I have made use of three main research resources: the reflexive memory, personal documents and texts considered meaninfull, as well as the already renowned historiography of education.

Finally, the conclusion explicits this new way of making up an education historiography, in which this work is set up as an essay.



ÍNDICE

	PAG.
I. APRESENTAÇÃO.....	1
II. CAPÍTULO I: ORIGEM, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO.....	6
1. Aqueles tempos.....	6
2. A transformação dos Tempos.....	13
3. O meu tempo.....	19
III. CAPÍTULO II: ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	24
1. Cursando a escola primária e aprendendo a ser professora.....	24
2. O ginásio era o limite.....	40
3. Minha formação na Escola Normal.....	45
4. Pedagogia sem pedagogia?.....	55
IV. CAPÍTULO III: PRÁTICA DOCENTE E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS.....	83
1. Início de carreira e dificuldades com a formação.....	83
2. Casamento e profissão, a difícil arte de conciliar.....	99
3. Na escola pública o trabalho com a formação de novos professores.....	113
4. Promessas de mudanças, esperanças e o discurso do "compromisso político" e da "competência técnica".....	130
V. CONCLUSÕES: EXPLICITANDO A TRAJETÓRIA.....	150
VI. BIBLIOGRAFIA.....	154
V. ANEXOS.....	159

APRESENTAÇÃO

Partindo da sugestão de Paulo Ghiraldelli Jr., de que a história da educação deveria “se inserir mais plenamente no âmbito da história da cultura”¹, pretendo colocar como objeto deste texto a educação e a pedagogia no Estado de São Paulo, considerando-as, primeiramente, no contexto de uma família — a minha família — e tendo, como personagem principal, eu mesma como se fosse outra.

Mas o que é história da cultura e o que é fazer história da educação a partir da minha vida como estudante e professora?

Entendo a melhor forma de história da cultura segundo o que pensa Roger Chartier a respeito de “história cultural”: uma história que “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.² E penso que fazer história da educação a partir da

¹ Ghiraldelli Jr., P. *Três estudos em historiografia da educação*. Ibitinga / São Paulo, Humanidaes, 1993, pp. 47-8.

² Chartier, R., *A história cultural - entre práticas e representações*. Lisboa, Difel, 1990, pp. 16-7 (tradução: Maria Manuela Galhardo).



história de minha vida como estudante e professora pode se constituir em um ensaio de ego-história, como define Pierre Nora.³

Fazer história se colocando como sujeito e objeto é um novo gênero de historiografia que vem sendo chamado de ego-história. “Um gênero novo, para uma nova idade da consciência histórica que nasce do cruzamento de dois grandes movimentos: por um lado, o abalo de referências clássicas da objetividade histórica, por outro, a investigação do presente pelo olhar do historiador”.⁴ Parafraseando Nora, que diz que “o historiador dos dias de hoje está pronto, ao contrário dos seus antecessores, a confessar a ligação estreita, íntima e pessoal que mantém com seu trabalho”⁵, digo que talvez o historiador da educação dos dias de hoje possa querer ficar pronto para confessar sua ligação íntima com a educação através de sua própria profissão de professor.

Ego-história não é autobiografia, profissão de fé ou psicanálise. É tentativa de explicar a própria história como se fosse de outrem, aplicando a si próprio, seguindo o seu próprio estilo e os métodos que escolheu, o mesmo olhar frio e englobante que os historiadores clássicos costumam lançar sobre os outros. É, em síntese, a tarefa de clarear, como historiador, a ligação que existe entre a história que cada um viveu e a história da qual, cada um é o produto.

Uma vida inteira no magistério público paulista foi, no meu dia-a-dia, a construção de uma história cujo personagem e palco às vezes se confundiam e, outras tantas, se dissociavam, em função de circunstâncias exteriores e conjunturas sócio-políticas e culturais. Daí o interesse particular por construir uma história da educação e da pedagogia no Estado de São Paulo onde o fio condutor seja eu mesma enquanto

³ Nora, P. Apresentação. In Chaunu, P. e outros *Ensaio de ego-história*. Lisboa, Edições 70 Ltda. s/d (tradução: Ana Cristina Cunha)

⁴ Idem, *ibidem*, pp.9-10.

⁵ Idem, *ibidem*.

sujeito e objeto dessa construção, isto é, minha própria educação, a que tive e a que ministrei; que hoje se acha mais ou menos delineada de uma certa maneira, e que tento explicar como os elos entre a história da educação que se fez, a história da educação que me fez e a história da educação da qual participei.

* * *

Analisando a obra de Magda Soares, *Metamemória-memórias.Travessia de uma educadora*, Eliane Marta Teixeira Lopes⁶ identifica o memorial produzido pela autora, em 1981, para cumprir um dos requisitos acadêmicos para o concurso de professor titular na Universidade Federal de Minas Gerais, como uma “história da educação mineira-brasileira-geral” e, ao mesmo tempo, como “uma autobiografia intelectual”. Nesta, como diz, “em algum momento substituí-se o nome bio-grafia (auto ou alter) por memória ou história de vida”. Descartando discutir essas diferenças, mas afirmando que elas existem, ressalta que, “a biografia vem sendo resgatada na melhor historiografia.” Lembra alguns trabalhos nesse sentido e “as inúmeras teses de mestrado e de doutorado que recorrem a depoimentos, histórias de vida, memórias ou diários íntimos “como recurso metodológico de importante valor”, informando, por fim, que “já se inicia a necessária reflexão sobre seu estatuto teórico”.

De fato, na literatura contemporânea, na história, ou nas ciências sociais, alguns trabalhos vêm sendo produzidos como memórias, as quais são, de certa maneira, testemunhos dos acontecimentos, dos fatos vividos por um sujeito em certas circunstâncias, onde a sua participação não foi exclusivamente pessoal, mas sim abrangente, em termos de interação com outros indivíduos de seu mesmo grupo e tempo, revelando uma cultura.

⁶ Lopes, E.M.T. Introdução. In Soares, M. *Metamemória-memórias-Travessia de uma educadora*. São Paulo, Cortez Editora, 1991, pp 9-13.



No Brasil, onde os especialistas, repetidamente, afirmam a pobreza de nossa história da educação, *Memórias*, como a de Paschoal Lemme ou a obra acima citada, de Magda Soares, se constituem em subsídios importantes para a construção da história da educação brasileira, especialmente por terem sido produzidas por professores que não só viveram os acontecimentos mas contribuíram para que eles se passassem como se passaram.

A história da educação brasileira que vem sendo produzida, pautada exclusivamente na análise objetiva dos documentos oficiais, apesar de ter grande importância na construção do conhecimento de nosso passado educacional, não raro deixa de lado a voz daqueles que foram os atores desse passado: os estudantes e os professores. Além disso, freqüentemente essa produção se faz em forma de manuais para estudantes, com o objetivo de atender de um lado, as necessidades de material didático e, de outro, o mercado editorial, ou, ainda, em forma de teses — objetivando o atendimento de exigências universitárias para obtenção de títulos acadêmicos — que não circulam além das fronteiras das universidades em que foram produzidas. Tornam-se, portanto, conhecimento pouco útil na medida em que não atingem o grande público.

Ora, o ensaio de ego-história me parece que resolve, então, dois problemas: primeiro, traz para a educação brasileira uma contribuição tão boa, e talvez até mais interessante que as memórias e as autobiografias; segundo, é sempre um texto de fácil acesso, necessariamente mais um livro do que propriamente um trabalho acadêmico. Talvez o ensaio de ego-história, como eu o apresento aqui, esteja próximo da idéia de Celestino Alves da Silva Júnior⁷, a idéia da “tese do livro-tese”.

⁷ Silva Jr. C.A. A escola pública como local de trabalho ou a tese do livro-tese. In: Fazenda, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez Editora, 1991, pp.163-74.



Celestino Alves da Silva Júnior atentando para a “relevância social do trabalho acadêmico” procurou romper com a “mística da academia” e sugerir — dando exemplo⁸ — que o trabalho acadêmico pode e deve ser “uma ponte entre o território ainda privilegiado em que os acadêmicos se movimentam e o campo minado das relações sociais em que os ‘homens comuns’ se consomem”. Para ele, o “livro-tese”, isto é, a tese escrita em forma de livro, tem muito mais chances de atingir o grande público porque articula, necessariamente, o modo de produção e o modo de circulação do conhecimento.

* * *

Estou, pois, ousando construir, através da observação reflexiva de minha vida como estudante e como professora no magistério público paulista, uma parte da história da educação brasileira, inserida na história da cultura de minha família, das escolas que freqüentei, do ensino que me foi ministrado e da atuação que tive enquanto profissional da educação para, com isto, contribuir com a explicitação do fenômeno educativo em nosso país, dadas as circunstâncias em que ele se verifica, em um determinado momento.

⁸ Silva Jr. C.A. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo, Cortez Editora, 1993, 2ª ed.



CAPÍTULO I

ORIGEM, FAMÍLIA, EDUCAÇÃO

1. Aqueles Tempos.

— "Chamando: PY2-ARA, a mais central coordenada geográfica do Estado de São Paulo. Chamando: PY2-ARA..., chamando, chamando... ."

Era assim que, na minha infância o meu sono se embalava todas as noites — para desespero de minha mãe —, com os chamados de meu pai, para todo o Brasil e exterior, através do rádio amador e das normas da LABRE (Liga de Amadores Brasileiros de Rádio Emissão). Era assim que meu pai ocupava suas noites insones, numa aparelhagem enorme, instalada num canto de nossa sala de jantar, na "casa velha", bem próxima do Grupo Escolar, onde minha mãe era professora. Na "casa nova" ele fizera construir, sobre a garagem, um salão onde instalou seu equipamento e, dali, se comunicava com outros membros da LABRE.

Diariamente, à mesa do café da manhã ou do almoço, meu pai nos contava sobre suas comunicações: com o prefeito de Goiânia, com o bispo de Olinda, com um empresário da Bahia, com alguém em Portugal, na Espanha, na França, etc., ainda que, nestes últimos casos os contatos se tornavam difíceis, pois meu pai não era, como dizia tristemente, um poliglota.

Comunicativo, interessado, estudioso, meu pai era um amigo que sempre se fez presente em toda a minha vida escolar: era ele quem orientava as minhas tarefas durante os primeiros anos da minha escolaridade; era ele quem datilografava os meus



trabalhos para a Faculdade. Além de datilografar, ele fazia a correção formal. Dessas correções surgiam, muitas vezes, prolongados estudos sobre concordância verbal, colocação pronominal, sintaxe, etc... Juntos investigávamos, não só quanto à língua mas, também, quanto aos assuntos, aos temas, objeto do estudo. Isso levava-o, em suas muitas viagens a São Paulo, a freqüentar livrarias e me trazer livros: gramáticas, romances, filosofia, psicologia, etc.. Uma vez, me comprou as obras completas de Dante Alighieri. Outra vez, me trouxe “A Ilíada” e “A Odisséia”, de Homero, “A República”, de Platão, “O Discurso do Método”, de Descartes, “A Cidade do Sol”, de Campanella, um manual de filosofia, de Régis Jolivet e a “História da Filosofia” do padre Leonel Franca. Numa outra ocasião me presenteou com uma coleção inteira de livros em espanhol: “Biblioteca de Antropologia”, dirigida por Ramón Sarró e editada por Luiz Miracle, em Barcelona, que reunia vários títulos de obras na área das ciências humanas, como por exemplo: “Pedagogia”, de Dante Morando, “El sentido de la vida”, de Alfred Adler, “Freud, su vida y su mente”, de Helen Walker Puner, “El yo y el incónciente”, de C.C. Jung, “Introduccion a la psicologia”, de A. Gemelli y G. Zunini, “El hombre enfermo”, de Victor Von Weizsacker, “Caracteriologia de la infancia y de la adolescencia” de A. le Gall e muitos outros, todos editados na década de 1950.

Era também com meu pai que eu consersava sobre o que líamos nos jornais, nas revistas, nos livros... Freqüentemente íamos ao cinema, discutíamos atualidades, política, literatura... Enfim, posso dizer que, com meu pai aprendi a ler e a estudar, a gostar de ler e de estudar.

Minha mãe, uma personalidade esquisita, quase nunca tinha tempo para conversar. Não lia jornais e não gostava de cinema. Pregava moral e doutrina religiosa, impunha tarefas e castigava com freqüência; estava sempre ocupada com trabalhos domésticos, preparação de aulas ou correção de cadernos de seus alunos. Venerava



meu avô (seu pai) e, quando conversava, era para rememorar a vida dele, contar histórias familiares. Tais histórias, de homens e mulheres que não conheci, que não ouvi suas vozes, acabaram por se constituir numa lembrança de algo não vivido e que se confunde na minha memória, como uma “zona de penumbra”. Essa zona de penumbra, “...se estende do ponto onde as tradições ou memórias familiares começam [...] ao fim da infância, quando se reconhece que os destinos público e privado são inseparáveis e se determinam mutuamente.”

Como explica Hobsbawm, “a extensão dessa zona pode variar, bem como a obscuridade e a imprecisão que a caracterizam. Mas sempre há essa terra-de-ningém no tempo. É a parte da história cuja compreensão é mais árdua para historiadores, ou para quem quer que seja.”⁹

As lembranças que tenho das histórias passadas, contadas por minha mãe, são confusas no tempo e no espaço, mas são muito fortes porque ela as revivia com intensidade como que cultuando e valorizando o passado em detrimento do presente e, continuamente, se negando a renovar suas idéias, seus costumes ou suas práticas cotidianas. Esse, era um traço de sua personalidade que a impediu de realizar adaptações sociais necessárias e de olhar o “outro” considerando os seus valores e objetivos. Por isso, certamente, ela foi muito autoritária e esse seu autoritarismo foi, sempre um fator de enfrentamento psicológico entre mim e ela, que discordávamos em quase tudo e vivíamos em permanente conflito.

Foi, “na mais central coordenada geográfica do Estado de São Paulo” — Pederneiras — entre Bauru e Jaú, cerca de 360 quilômetros da Capital, que vivi toda a minha infância e adolescência.

⁹ Hobsbawm, E. J., *A Era dos Impérios 1875-1914*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra S/A, 1992, pp.15-6.



Meu pai era bancário e minha mãe professora primária. Eles se conheceram em Pederneiras, onde se casaram e constituíram família, sob a proteção de meu avô materno.

José Florêncio Pereira, meu avô, pai de minha mãe, foi uma figura importante no contexto de minha família: os princípios éticos, morais e religiosos, as crenças e os sentimentos praticados e ensinados por ele, constituíram como que um código ao qual todos os membros da família deveriam estar sujeitos.

Na última década do século passado, ele — nascido em 1870 — era um jovem mineiro de Baependi, semialfabetizado, com alma de poeta, que organizou uma “comitiva” e deixou a fazenda de seus pais, no sul de Minas Gerais, para se aventurar pelos sertões do Oeste Paulista, desbravando terras, abrindo fazendas...

Sua vida, ele a registrou em versos publicados por Monteiro Lobato, seu amigo.¹⁰

Saiu de Minas em 1892. Antes, porém, casou-se com uma prima e, nesse mesmo ano, veio estabelecer-se em Pederneiras, no Estado de São Paulo, naquela época denominada São Sebastião da Alegria, pertencente à comarca de Jaú. Enfrentou epidemias de varíola e febre amarela que provocaram a perda de muitos integrantes de sua comitiva, como ele mesmo conta.¹¹ Seu objetivo, ao vir de Minas Gerais para São Paulo era a formação de fazenda de café.¹² Sua vida não foi nada fácil, nem quanto aos empreendimentos agrários e nem quanto à vida familiar: a geada que estraga a lavoura iniciante deixando-o com dívidas, a esposa que morre deixando-o com filhos pequenos, o desespero por estar só, longe de toda a sua família... Em 1906, após a sua primeira viuvez, voltou a Minas Gerais para prestar contas a seu pai, seu credor. Conforme ele mesmo relata, o pai animou-o e confiou-lhe mais dinheiro para

¹⁰ Pereira, J.F. *Sereno na Flor*. São Paulo, Cia. Graphico Editora Monteiro Lobato, 1925.

¹¹ “Da varíola, a Jahu / Nesse anno muito soffreu / Esteve tempos isolada/ E muita gente perdeu”. *Op. cit.* p.23.

¹² “Comecei a plantar café / Motivo que vim neste sertão/ Quando a lavoura tinha 3 annos/ A geada levou para o chão.” *Idem, ibidem*

novos empreendimentos; aventurou-se em busca de outras terras; viajou para o Mato Grosso, atraído pelas notícias do “ouro de Cuiabá”. Adoeceu e, outra vez retornou a Minas, desta vez para cuidar da saúde, nas águas de Caxambu. Em seguida, fez uma excursão pelo sul de Minas e, por fim, voltou à comarca de Jaú, mais precisamente à fazenda que já possuía em Pederneiras. Ele deixa transparecer, nos versos, que a viuvez o desorientou. Para “curar a dor” viajou à procura de outras terras, pensando esquecer o que lhe havia acontecido. Em alguns de seus versos, relata essas passagens e faz referência ao seu segundo casamento, ocorrido em 1908.¹³ Com sua segunda esposa, minha avó, esteve casado até 1919, ocasião em que ficou viuvo novamente.

Durante esse casamento reorganizou sua vida, ampliou suas terras, teve vários filhos, enriqueceu, meteu-se em política e, desiludiu-se quando, por causa dela, um de seus irmãos foi assassinado em contendas regionais.

Juntamente com seus irmãos que, também, se deslocaram de Minas para São Paulo — como tantos outros mineiros durante o período de 1870-1910, caracterizado como a época da “Frente Pioneira” — dominou a região.

A marcha para o Oeste Paulista foi um episódio interessante em nossa história. Nessa marcha é possível localizar dois momentos: primeiro, o das “Frentes de Expansão” — aproximadamente entre 1850 e 1870 —, em que a ocupação da região, por brancos, é ainda descontínua e dispersa. Procedentes principalmente de Minas Gerais e Rio de Janeiro, esses povoadores foram, predominantemente, posseiros e a produção para o mercado era, ainda, incipiente. Segundo, o das “Frentes Pioneiras” —

¹³ “E minha família/ Sempre a me aconselhar/ Que devia deixar esta vida/ Que precisava me casar”.

“Eu propus casamento/ A uma moça morena e faceira/ Lá de perto de Água Limpa/ Filha de Antônio Francisco Teixeira”.

“Era uma moça distinta/ E muito trabalhadeira/ O nome dela inteiro/ Anízia Maria Teixeira”. *Op.cit.* p.29.

entre 1880-90 e a década de 1910 —, em que a ocupação se tornou empreendimento econômico, na forma de empresas imobiliárias, ferroviárias, comerciais, bancárias, etc.. Formaram-se grandes fazendas de café, cresceu a imigração estrangeira e as ferrovias avançaram em várias direções. Concomitantemente houve uma radical repressão aos índios.¹⁴

Foi no interior desse movimento que a família Pereira, da qual meu avô foi o primeiro a vir para o Estado de São Paulo, acabou por se constituir numa “oligarquia agrária” com a posse de grandes latifúndios cafeeiros e outras culturas de subsistência.

Depois de sua segunda viuvez, meu avô providenciou para que seus filhos fossem para colégios internos. Os que eram ainda muito pequenos ficaram na fazenda, por conta das negras — remanescentes de escravos — que, apesar de libertas permaneciam junto aos seus antigos senhores, uma vez que não tinham para onde ir e nem onde trabalhar ou morar.

Cerca de um ano após a morte de minha avó, meu avô casou-se novamente, desta vez com uma moça que havia estudado, que tocava piano e que se recusava a morar na fazenda. Então mudou-se para a cidade de Bariri e, logo depois para Jaú, onde adquiriu uma bela chácara que, inclusive, cheguei a conhecer. Mais uma vez ficou viuvo, quando sua terceira esposa, numa complicação pós parto faleceu, juntamente com as crianças gêmeas às quais havia dado a luz. Mas, ele não se deixou abater. Casou-se outra vez e teve mais filhos. Meu avô deixou viuva sua quarta esposa e, órfãos os filhos dela. Dos vinte e três filhos que teve, de seus quatro casamentos, apenas onze sobreviveram e chegaram à vida adulta. Um deles é minha mãe: segunda filha de seu segundo casamento, nascida em 1911.

¹⁴ Monbeig, P. *Pioneiros e Fazendeiros de São Paulo*. São Paulo, Hucitex, 1984.



Ela entrou para o colégio interno aos nove anos de idade e só saiu aos vinte e dois, diplomada professora primária, pela Escola Normal de Botucatu, em 1932, nessa época, uma das cinco escolas normais públicas estaduais existentes no Estado de São Paulo. As outras quatro, eram a da Capital, a de Itapetininga, a de Casa Branca e a de Guaratinguetá.

Meu pai, de origem bem diferente, era filho de um imigrante português e de uma filha de imigrantes italianos. Pouco sei de sua família, com a qual não mantive contatos muito freqüentes. Seus irmãos — quatro mulheres e um homem — eram tios distantes e nossos relacionamentos eram esporádicos e formais.

Procedente de Sorocaba, onde meu avô paterno tinha um armazém de “secos e molhados”, meu pai veio para Pederneiras como funcionário do antigo Banco “São Paulo”, hoje Banco do Estado de São Paulo, BANESPA. Nessa cidade conheceu minha mãe que iniciava sua carreira de professora. Casaram-se em 1933 e, logo depois, mudaram-se para São Carlos, porque meu pai fora removido pelo Banco, no qual trabalhava.

Nasci em São Carlos em 1935.

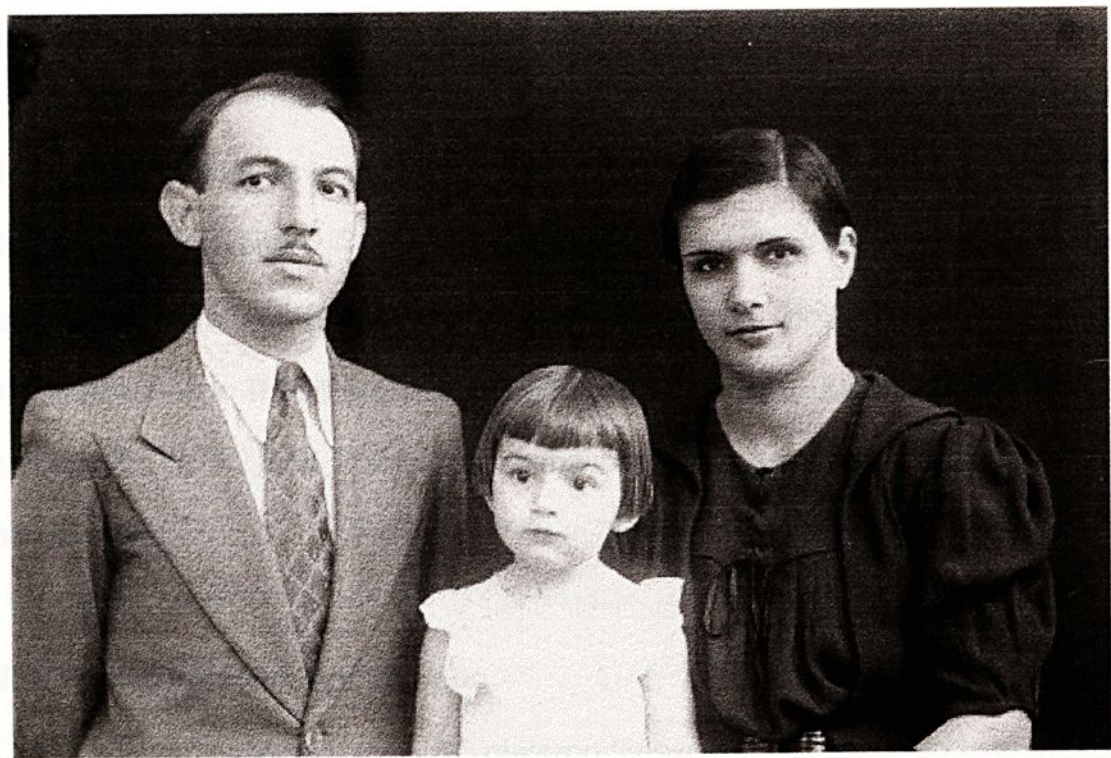
Os antepassados de minha família, até meus pais, viveram no Brasil, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. A maioria deles eu não conheci mas, com alguns, principalmente meu avô materno, cheguei a conviver. No entanto, eles se encontram presentes, hoje, na minha memória através de muitas e variadas representações que, como escreveu Hobsbawm, constituem aquela “zona de penumbra entre a história e a memória; entre o passado com um registro geral aberto a um exame mais ou menos isento e o passado como parte lembrada ou experiências de nossas vidas”.¹⁵

¹⁵ Hobsbawm, E.J. *Op. cit.*, p.15.





José Florêncio Pereira, meu avô . 1925 .



1938. Meus pais: João de Cunto Vieira e Generosa Pereira Cunto e eu .

As famílias das quais se originaram meu pai e minha mãe eram socialmente diversas: enquanto a primeira era procedente de imigrantes europeus que trabalhavam por conta própria (comércio), a segunda pertencia àqueles grupos que dominavam a política brasileira até 1930 e que eram basicamente, os mesmos que vinham atuando desde o Império a partir do poder econômico dado pela propriedade da terra. Eram, portanto, duas famílias para as quais o elemento educação-ensino tinham sentidos diferentes. Para os antepassados de minha mãe a educação é predominantemente oral, com a finalidade de calibrar o processo de aproximação entre a geração adulta e as gerações em formação, pela qual os velhos, sempre ligados às tradições, aos mitos, às superstições e, com alguns valores morais, religiosos e humanitários, procuram perpetuar os conceitos, os hábitos, o “modus faciendi”, legitimando a ordem pela gênese do grupo — a família — e, inconscientemente estreitando o mundo e particularizando a realidade. Diversamente, para os antepassados de meu pai, a educação se apresentava, de modo mais claro, especialmente com relação aos filhos do sexo masculino, mesmo que fosse para conseguir vinculação com a oligarquia agrária. Mas, tanto num caso como no outro, até mesmo por causa das condições da época em que viveram — fim do Império e início da República —, muitos não freqüentaram escola ou o fizeram por um tempo reduzido pois, quando foram crianças, a escolarização no Brasil era extremamente precária e a quantidade de analfabetos atingia a cifra de 82,63%, excluídos os menores de cinco anos, conforme informou o censo de 1890.

2. A Transformação dos Tempos.

Com o passar do tempo, meu avô materno foi expandindo suas terras e chegou a ter a posse de grandes latifúndios sendo considerado, na pequena Pederneiras, como um



homem rico, capaz de manter os filhos em colégios internos, veranejar em estações d'água e até, às suas próprias expensas, publicar um livro, cujos leitores seriam, certamente, seus familiares e alguns poucos amigos, valendo-lhe o apelido de "José, Sereno na Flor".

Esse livro que ele mesmo apresenta como "Auto Biographico / Feito por um lavrador / Sem preparo / Que pouco estudou / Que neste sentido / Nunca cultivou / Nunca foi poeta / Nem escriptor", foi prefaciado por alguém, da época, que se assina J. Correia e dele diz: "Suas audácias sobreexcedem às de quantos vates se publicaram até hoje. A poesia lhe jorra d'alma a flux, e ao fixar-se no papel não sofre o mínimo constrangimento de forma, sejam as métricas, sejam as grammaticaes". E mais adiante, continua: "José Florêncio é um rebelde nato, não por pose. Se os seus sujeitos não concordam com os verbos (e porque hão de concordar?) é que lhe repugna essa odiosa escravização immemorial a leis que os caturras consolidaram. Assim, julgamos acertado afirmar que sua obra é, afinal, a grande obra que os futuristas demolidores vivem a anunciar".¹⁶

Tenho algumas lembranças, muito remotas, de ter ouvido, quando criança, algum adulto de minha família comentar sobre a amizade de meu avô com Monteiro Lobato. Provavelmente, em suas andanças pela Capital, negociando o café de suas lavouras, tenha conhecido alguns intelectuais da época, especialmente Monteiro Lobato, uma vez que ele era, também, fazendeiro.

Monteiro Lobato (1882-1948), o "moderno antimodernista", muito provavelmente editou o livro de meu avô não porque houvesse se encantado com ele, mas porque se tratava de realizar o sonho de um amigo e, ao mesmo tempo, um negócio interessante para a nascente "Monteiro Lobato e Companhia", primeira editora fundada por ele,

¹⁶ Correia, J., Prefácio Indispensável. In: Pereira, J.F. *Sereno na Flor*. São Paulo, Cia Graphico Editora Monteiro Lobato, 1925.

seguida, mais tarde, pela “Companhia Editora Nacional” e, posteriormente, pela “Editora Brasiliense”.

Quando olho para trás em busca do passado, do que foi e de como foi, através de minha mãe, encontro meu avô, com quem pouco convivi, mas que muito me influenciou e, ainda me influencia, neste momento que o faço presente, porque conto sua história e sinto que, minha educação, tem suas raízes plantadas nos princípios que ele veiculou nas gerações que o sucederam.

É resgatando esse homem e sua história, compreendendo as circunstâncias e os motivos que o levaram a proporcionar à minha mãe e aos seus outros filhos uma educação tradicional-religiosa que compreendo a minha própria educação tão marcada por um poder exterior que define “meus papéis” ora como “filha”, ora como “mulher prendada”, ora como “esposa submissa”, ora como “mãe extremosa”, me fazendo ver a realidade sempre através de um sistema organizado de idéias, normas e regras, como se tal sistema fosse o real, o único e o verdadeiro.

Da observação desse período, que foi o tempo em que viveu aquele que julgo meu principal antepassado, concluo que, nem ele e nem a geração que o sucedeu, embora tenham vivido, no Brasil, numa época em que as lutas pela escola laica, obrigatória e gratuita começavam a ganhar alguma expressão, tiveram oportunidade de uma educação que contemplasse uma alteração significativa, capaz de ultrapassar a mera alfabetização mecânica.

É certo que, isoladamente, nenhum sujeito altera a realidade. Cada homem age e interage em seu meio a partir de suas próprias necessidades de mudanças (desejos, aspirações, etc.) e, quando estas encontram ressonância no coletivo, algumas transformações se processam. Assim é que, na década de 1920, o fazendeiro, meu avô, alcançou sucessivamente os vários degraus do progresso econômico,



proporcionados pela política do governo que protegia os preços do café, no mercado internacional.

Mas, por outro lado, sem grandes conhecimentos científicos, sem uma visão ampla do mundo e preso às estruturas arcaicas de sua própria formação empírica, permaneceu com as práticas antigas da produção cafeeira, sem diversificação de investimentos, sem modernização de equipamentos, de processos de produção e de armazenagem.

A crise econômica de 1929, que retirou do governo brasileiro a possibilidade de continuar obtendo financiamentos para a compra da produção cafeeira, não vendida no exterior, interrompeu os negócios dos produtores de café, como meu avô. Naquele ano, segundo relatam minha mãe e meus tios, milhares de sacas de café, prontas para serem vendidas, foram incineradas e, alguns anos depois, imensos cafezais foram arrancados para se transformarem em pastos. Toda a família conheceu anos de dificuldades e, logicamente, houve transformações internas, em consequência dessas mudanças conjunturais. Houve então, a interrupção dos estudos dos meninos que retornaram à fazenda, como braços necessários à lavoura e à criação de gado e também como forma de diminuir as despesas, uma vez que o pagamento dos colégios consumia alguns recursos que já não eram tão fartos. As meninas continuaram no colégio ("Colégio dos Anjos", Botucatu, posteriormente, Instituto "Santa Marcelina") que, naquele momento, foi considerado o melhor lugar para algumas meninas sem mãe uma vez que, ali, a educação das mesmas, dentro daquele conceito tradicional-religioso, estaria garantida como meio de preservação da ideologia segundo a qual os papéis masculinos e femininos, a serem desempenhados na vida social, eram nitidamente demarcados.

O “Colégio dos Anjos”, nas décadas de 1920-30, era uma escola de educação elementar, exclusivamente feminina, com externato e internato para as meninas “bem nascidas”. Era, também, o convento das Irmãs Marcelinas, no Brasil, com o objetivo de disseminar a Congregação. Por essa razão, talvez, muitas alunas tornavam-se freiras, graças à inculcação ideológica continuamente praticada sobre elas. Não foi o que aconteceu com minha mãe e com minhas tias. Quando terminaram os estudos proporcionados pelo Colégio, tiveram que optar entre retornar à fazenda ou conseguir permissão das freiras para continuarem internas, mas ausentando-se no período das aulas em que freqüentariam a Escola Normal (do Estado), para a qual haviam prestado os exames de ingresso e haviam sido aprovadas.

Desse modo, portanto, transformavam-se as condições conjunturais com reflexos na vida familiar: os meninos retirados da escola, as meninas permanecendo, com oportunidade de prosseguir os estudos.

A transformação lenta e gradativa foi se processando no interior da família, não só no tronco procedente de meu avô mas, também, nos outros que procediam de seus irmãos, de tal modo que, na geração seguinte, durante as décadas de 1920-30, todos estudaram: inicialmente em escolas rurais mantidas pelos velhos em suas fazendas, para seus filhos e sobrinhos ou com preceptores¹⁷ que moravam, na fazenda, junto à família e, mais tarde, em internatos ou em externatos quando, no curso das

¹⁷ A prática de fazendeiros brasileiros manterem, preceptores para seus filhos junto às suas famílias, nas fazendas, foi muito comum na segunda metade do século XIX. A esse respeito são muito interessantes as cartas escritas por Ina von Binzer à sua amiga Grete, entre 1881-83. Ina (que usava o pseudônimo de Ulla von Eck) era uma jovem expatriada alemã, no Brasil, que foi preceptora dos filhos de ricos fazendeiros paulistas e cariocas, num tempo em que o Brasil era considerado, pelos estrangeiros, como um país selvagem. Ela escreve à sua amiga fazendo muitas considerações sobre o estilo de vida brasileiro, daqueles tempos, e revelando as suas dificuldades pedagógicas e de ambientação, pois não conseguia que a pedagogia alemã, altamente disciplinadora e rígida, surtisse efeitos com crianças “malcriadas e voluntariosas, principalmente em se tratando de crianças ricas”. As cartas deram origem a um livro publicado pela Editora Anhembi, em 1956 e, posteriormente, reeditado pela Paz e Terra. Nele podemos encontrar muitos elementos reveladores do Brasil, no final do século passado e de como as classes economicamente dominantes procuravam resolver, de maneira privada, o problema educacional em relação aos seus filhos. Cf. Von Binzer, I. *Os Meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil*. Rio de Janeiro, 1982 (tradução: Alice Rossi e Luizita da Gama Cerqueira).

transformações os velhos fazendeiros, em busca de maior conforto, foram se radicando nas cidades, adquirindo automóveis e deixando as fazendas aos cuidados de “administradores”, reservando, porém, a casa da fazenda para os fins de semana ou para temporadas.

Mas a tradição agrária da família ainda fez com que muitos, depois de algum tempo, deixassem os estudos e retornassem à terra sendo, portanto, poucos aqueles que através de estudos, alcançaram profissões diferentes: professores, dentistas, médicos, engenheiros, etc.. Dentre esses, um teve a feliz idéia de fazer o estudo genealógico da família, o que oferece dados muito claros para se observar as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passaram uma multiplicidade de indivíduos que, procedentes de um ancestral comum, vindo de Portugal — aldeia de Frengo, Bispado do Porto —, na segunda metade do século XVIII, radicou-se próximo da aldeia de Santana das Lavras do Funil (hoje, cidade de Lavras, M.G.) atraído, talvez, pela mineração, e, provavelmente, pelo esgotamento desta, voltou-se para a vida agrária.¹⁸

O referido estudo examina por dois séculos e meio (1740-1986) a genealogia da família Pereira, da qual o meu avô pertence à sétima geração e eu, à nona. É um período longuíssimo em que as transformações, do ponto de vista sócio-educacional, são muito pouco perceptíveis uma vez que a manutenção das tradições familiares e o contexto em que viveram — Império - República Velha — não lhes permitiu grandes mudanças. Estas só vieram a se verificar após a Primeira Guerra e, mais intensamente nos anos 1930 quando os velhos fazendeiros da família — geração do meu avô — diversificaram seus empreendimentos fundando, em 1936, a “Casa Bancária São

¹⁸ Pereira, A.A. *A família Pereira: descendentes de Domingos Antônio Pereira: estudo genealógico*. Ribeirão Preto, S.P., Editora Legis Summa Ltda., 1986, p.IX.



Paulo Ltda.”, vendida ao Banco Brasileiro de Descontos (BRADESCO) em 1946 e, um pouco antes, a “Empresa Força e Luz Pederneiras Ltda.”, “... organizada , em 1928, por um grupo de fazendeiros e industriais, por ser a energia elétrica, então fornecida pela C.P.F.L., deficiente”.¹⁹

A queda d'água para a construção dessa usina, geradora de energia elétrica, era do Ribeirão Bauru e localizava-se na fazenda de um irmão do meu avô, tendo sido ele seu principal acionista (70% das ações) e presidente por muitos anos. Tal empresa, durante 40 anos, foi fornecedora de energia elétrica para Pederneiras e região até que, por volta de 1968, foi desapropriada pela Companhia Energética São Paulo (C.E.S.P.), quando da construção da Usina de Bariri.

Estas primeiras diversificações das atividades dos velhos da família, os estudos a que foram conduzidos alguns de seus filhos e as mudanças no contexto sócio-político do país fizeram com que, no “meu tempo” (anos 30) a questão da educação, no seio familiar, se revestisse de conotações diferentes da simples apropriação dos mecanismos da escrita e da leitura. Daí para frente, o sentido da educação, no seio da minha família passou a ser a formação de cada um de seus membros para que pudessem ter acesso aos conhecimentos e, assim, poderem ocupar posições sociais relevantes não mais decorrentes, apenas, da propriedade da terra.

3. O Meu Tempo.

Meus pais e as demais pessoas de sua geração viveram suas infâncias e adolescências entre os anos de 1910 e 1920, atingindo a idade adulta e produtiva na década de 1930. Participaram, pois, do processo de educação desses tempos, quando algumas idéias de “educação elementar” e de “educação profissionalizante”, nascidas

¹⁹ *Idem, ibidem*, pp. 474-75.

das pregações sobre educação presentes nos discursos políticos de antes e depois da Proclamação da República, tiveram certos resultados práticos, contribuindo para a criação de escolas desse tipo.

Os anos da década de 1930 foram, para o Brasil, cruciais. Não somente por causa da Primeira Guerra e da queda da Bolsa de Nova York em 1929 mas, sobretudo, porque nesta época houve um relativo contato das minorias politizadas com as pessoas comuns. De modo explícito ou implícito, começou a surgir a tendência para uma política de massa com um líder autoritário em busca do apoio dos trabalhadores urbanos. Líderes sindicais, futuros líderes políticos, começaram a se mobilizar; verificaram-se movimentos revolucionários com base entre pessoas da cidade e facções do Exército.

O censo de 1920 havia informado que a situação educacional do Brasil, mesmo depois dos movimentos em prol da difusão quantitativa do ensino²⁰ era calamitosa: nem mesmo os estados mais ricos da federação (São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul), que faziam os maiores esforços para debelar o analfabetismo, conseguiam grandes realizações. Minas não conseguia oferecer escolas elementares a 25% de sua população; em São Paulo apenas um terço das crianças em idade escolar tinham escolas; nos Estados do Nordeste a situação era muito pior; em Goiás, 98% da população era analfabeta; na Bahia, apenas 166.000 pessoas eram

²⁰ "A evolução das idéias pedagógicas na Primeira República (1889-1930) pode ser representada pela conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país. Esses movimentos são o 'entusiasmo pela educação' e o 'otimismo pedagógico'.

"O entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na idéia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo. O otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Portanto, muitas vezes atuando em separado e até mesmo contra o entusiasmo, o otimismo caracterizou-se por sua ênfase nos aspectos qualitativos da problemática educacional.

O otimismo é cronologicamente posterior ao entusiasmo. O entusiasmo surgiu nos anos de transição do Império para a República, principalmente entre 1887 e 1896, sofreu um recuo entre 1896 e 1910, e depois nos anos 10 e 20 alcançou seus melhores dias. O otimismo, ao contrário, é típico de meados dos anos 20 e alcançou seu apogeu já na Segunda República, nos anos 30." Cf. Ghiraldelli Jr., P. *História da Educação*. São Paulo, Cortez Editora, 1990, p.15.



alfabetizadas numa população de 3.334.000 habitantes e assim mais ou menos igual em todos os estados.

Meu pai e minha mãe, nesses anos, fizeram parte daquele um terço da população paulista que regularmente freqüentou escola e não permaneceu analfabeta: ela formou-se professora primária; ele, em nível do que hoje corresponde ao ensino de segundo grau, obteve o título de contador, o que o preparou para as funções que veio a desempenhar em instituições financeiras: Banco São Paulo, Casa Bancária São Paulo Ltda. e, a partir da década de 1940, gerente da agência de Pederneiras do Banco Brasileiro de Descontos onde trabalhou até aposentar-se.

Logo depois de se casar, em 1933, meu pai demitiu-se do Banco São Paulo para aliar-se ao empreendimento da família de minha mãe, isto é, à Casa Bancária, na qual ocupou inicialmente o cargo de contador e, posteriormente, foi seu gerente até a encampação da mesma, pelo Banco Brasileiro de Descontos.

Quando nasci, em 1935, meu avô já havia perdido boa parte de seus bens em virtude de ter sustentado, por muitos anos, demandas para expulsar grileiros de suas terras. O que restou após a sua morte foi, segundo seu testamento, destinado a seus filhos pelo critério de caber, a cada um, partes iguais correspondentes à aquisição dos mesmos durante o período em que ele esteve casado com cada uma de suas mães. Dessa maneira, a irmandade de minha mãe — procedente do segundo casamento de meu avô — que era a maior, não foi a melhor aquinhoadada. Isto esclarece como, embora meu avô tenha sido, em algum momento, um latifundiário, seus filhos não o foram —pelo menos, não em decorrência de herança — e, no que diz respeito à minha família em sentido estrito — meu pai, minha mãe e nós, seus filhos — passamos a ocupar uma outra posição social, em função da qual decorreu a minha educação e também a de meus irmãos.

Como explicam os sociólogos, a implantação do capitalismo no Brasil, provocou o surgimento de uma classe social “média” composta pelo conjunto dos “trabalhadores não-manuais”, distinta dos “proprietários do capital” e da “classe operária”. Do ponto de vista ideológico a chamada classe média não se identifica com a classe operária ou proletariado — fabril, comercial ou dos transportes — e, por outro lado, tende a ser atraída para o campo ideológico dos proprietários do capital ou “burguesia”. É uma classe social altamente contraditória porque, enquanto desfruta dos privilégios da divisão capitalista do trabalho, está mais próxima da burguesia e, não raras vezes, une-se a ela; enquanto classe trabalhadora, tende a se solidarizar com o proletariado.

A posição que meus pais e seus filhos passaram a ocupar na sociedade tem muito a ver com o “status” de “classe média”, cujas diferentes camadas assumem diferentes “situações de trabalho”, que correspondem a modos específicos de combinação de vários elementos: relações de trabalho, forma de remuneração, nível de remuneração, nível de formação necessário, etc.

Considerando a formação que tiveram, a vida que levaram, as profissões que exerceram, meu pai e minha mãe construíram uma família de classe média, sem uma ideologia específica e, porque sempre viveram muito próximos de meu avô, penderam muito mais para o cultivo dos valores que são comuns entre os proprietários privados do que daqueles que são vigentes nas classes trabalhadoras. Além disso, a situação de trabalho de meu pai, em empresa de propriedade da família de minha mãe, aproximava-o dos setores conservadores, sem contar a aproximação natural em virtude dos laços afetivos existentes.

Nessas circunstâncias, minha educação, ao longo de toda a minha vida, não foi algo que se pudesse conceituar como uma “educação crítica”. Pelo contrário, esteve sempre marcada por símbolos e representações típicos de setores sociais que, tendo



perdido parcialmente o poder dado pela propriedade da terra, buscou , cada vez mais, reconquistar posições sociais pela via da apropriação do conhecimento, procurando na escola “a porta para o saber”, vendo no diploma de cada filho “a melhor herança”, no trabalho, “a melhor distração” e no “saber fazer” a melhor forma para “poder mandar”. Todas estas frases eram repetidas na minha infância e adolescência e traduzem bem as idéias que, implícita ou explicitamente, dirigiram, em nível doméstico, a minha educação.



CAPÍTULO II

ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Cursando a escola primária e aprendendo a ser professora.

Quando, em 1942, iniciei minha escolarização primária o mundo estava em guerra e Getúlio Vargas governava o Brasil. Meu pai, simpatizante de Getúlio, de Hitler e de Mussolini comentava os fatos políticos que ele ouvia no rádio e discutia com os amigos. Eu não dava a mínima atenção a esses comentários porque não cabiam no meu mundo infantil. Para mim, a guerra só significava ter, de vez em quando, de levantar muito cedo e ir ficar na fila, na Prefeitura, onde seria vendida a farinha importada da Argentina. Getúlio Vargas era um retrato pendurado sobre a lousa, na sala de aula, no Grupo Escolar “Eleazar Braga”, de Pederneiras, hoje a Escola Estadual de Primeiro Grau “Eleazar Braga”.

De 1942 à 1947 fiz o curso primário, nessa escola, sendo que o 2º ano cursei duas vezes, a primeira no “Colégio das Irmãs” e a segunda no “Grupo” porque, embora eu não tivesse sido reprovada, minha mãe entendeu que eu deveria refazer o segundo ano para consolidar a alfabetização e para que houvesse um ajustamento idade/série, uma vez que eu havia iniciado o primeiro ano seis meses antes de completar sete anos.

Foi a primeira vez que ela decidiu sobre a minha vida escolar, mas não foi a última. Outras vezes ela iria exercer o seu arbítrio, determinando sobre meus estudos de acordo com seus critérios e não respeitando as minhas aspirações.



Entre as lembranças da minha infância, muitas têm como lugar o “Grupo”. Ali, com professoras e colegas comecei a aprender através das aulas, das “tarefas de casa” e das “lições” que me eram impostas. Hoje, tentando refletir sobre o cotidiano escolar desse tempo, algumas coisas aparecem claro na minha mente: primeiro, como as professoras eram “bravas” — elas se diziam “enérgicas” —; segundo, como a disciplina era rígida, fazendo de nós, os alunos, verdadeiros autômatos; terceiro, como éramos severamente castigados por coisas tão banais e como isso revoltava tanto; e, por fim, como apesar disso tudo, eu gostava de ir para a escola.

As professoras gozavam de um extraordinário conceito na comunidade: eram tidas como “excelentes alfabetizadoras”, como pessoas cultas e respeitáveis. Quase todas adotavam a prática de, além do horário das aulas, receberem os alunos em suas casas para aulas de “reforço”, preparação de festas, ensaio de orfeão, etc. Elas exerciam uma atividade profissional que extrapolava os muros da escola e penetrava nas famílias dos alunos. Através delas as famílias acabavam se relacionando umas com as outras de tal maneira que “todo mundo” conhecia “todo mundo” e uns se importavam com os outros como se fossem todos de uma mesma família. Isso significava que o “trabalho docente” não se restringia ao ensino dos conteúdos programáticos, especificamente; ele se transformava em “prática educativa”, mais ampla, pela qual as novas gerações interiorizavam alguns conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes socialmente aceitos. A intencionalidade da educação escolar e extra-escolar eram coincidentes, diferindo, apenas, no aspecto de que a primeira se preocupava também com a tarefa de alfabetizar e transmitir alguns conhecimentos gerais que, na família, não eram possíveis, até porque nem todos os pais tinham tido a oportunidade de frequentar escolas, quando crianças.

O conteúdo do ensino centrava-se, pois, na alfabetização e na apropriação dos fundamentos do cálculo matemático. Havia “programas oficiais”, impostos pelo governo e as professoras faziam o maior empenho para cumpri-los e executá-los, na íntegra.

A cartilha, com a qual aprendi a ler, de autoria de Stella Brandt de Carvalho, editada pela Companhia Editora Nacional, S.P., 8ª edição, 1940, intitulava-se “O Amigo da Infância”. Guardo-a até hoje!

Nela, a proposta para a alfabetização parte da associação, por parte do aluno, do grafema e do fonema de cada letra do alfabeto, iniciando-se pelas vogais e, posteriormente, juntando-as às consoantes para a formação das sílabas; em seguida, a formação das palavras, das frases e, finalmente, dos textos. Esse procedimento mecanicista, apoiado na memória, levava o aluno à apropriação do código da linguagem escrita, tanto em sua forma de imprensa como cursiva, sem nenhuma consideração pelas hipóteses de leitura e escrita que ele pudesse ter.

O professor Paschoal Lemme, o último dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” — e que realizou sua escolarização primária nos anos 10 — ao referir-se à sua alfabetização, lembra a sua cartilha (muito parecida com a minha), o “método pedagógico” que apelava à memória, os “piparotes nas orelhas” e os “suaves golpes de vara na cabeça”. Eis como ele escreve sobre o assunto: “A velha cartilha de Thomaz Galhardo, impressa em modesto papel de jornal, em preto e branco, tão divulgada na época, era o instrumento mais freqüentemente utilizado. E o método consistia na memorização das lições que se sucediam, página a página, numa graduação que se considerava então como a mais lógica e natural para a aprendizagem. Começava-se pelo alfabeto, primeiro as vogais que se ‘decoravam’ pela repetição inúmeras vezes, até que se conseguia desenhar aqueles sinais, que

para uma criança de seis ou sete anos eram verdadeiros hieróglifos. Depois vinham as consoantes; passava-se em seguida aos ditongos e depois às combinações das consoantes com as vogais, a começar pelas que apareciam primeiro na linguagem falada das crianças: ba, be, bi, bo, bu / va, ve, vi, vo, vu. Quando tudo isso estava bem fixado na leitura e na escrita, vinham as palavras isoladas mais comuns e mais fáceis para o vocabulário da idade, seguindo-se pequenas frases em que se combinavam, mesmo sem muito nexos, os elementos já aprendidos: Vovó viu a ave / A ave vive e voa / Eu vi a viúva / Viva a vovó / Vovô viu o ovo / A ave voava. Por fim, apareciam pequenas historietas e poesias, que eram lidas aos gaguejos, pela pouca segurança ainda nos domínios dos elementos fundamentais da linguagem.”²¹

Tanto a minha alfabetização como a do professor Paschoal Lemme, embora tivessem se verificado em espaços e tempos diferentes (ele no Rio de Janeiro, capital da República, nos anos 1910; a minha em Pederneiras, interior do estado de São Paulo, nos anos 1940 — trinta anos depois!) só não foram absolutamente iguais porque, no meu tempo, já se haviam abolido os “suaves golpes de vara na cabeça” mas, os “piparotes nas orelhas” ainda eram freqüentes. Quantos levei!

Do mesmo modo, os conteúdos da matemática (aritmética — era como se designavam essas aulas — e, acho que estava certo, porquanto só se trabalhava com as propriedades dos números inteiros e racionais) também eram ensinados pelo mesmo procedimento didático, isto é, primeiramente a memorização dos símbolos numéricos: 1,2,3..., posteriormente as dezenas, centenas, milhares... para, num outro momento mais avançado, iniciarem-se as operações matemáticas: adição, subtração, multiplicação e, por último a divisão, antes do que, já se deveria ter decorado as tabuadas.

²¹ Lemme, P. *Memórias*. São Paulo, Cortez / Brasília, D.F. INEP, 1988, v.1, pp. 95-6.



Os demais conteúdos (História, Geografia, Ciências) do mesmo modo eram ensinados com grandes apelos à memória: cada assunto ou tema constituía uma “lição” ou “ponto” de onde se deveria decorar uma porção de coisas: os nomes dos continentes, os países de cada um deles e suas respectivas capitais, as estradas de ferro que percorriam o estado de São Paulo, os estados brasileiros, suas capitais, cidades principais, indústria e comércio; os fatos e datas dos grandes acontecimentos nacionais, oficialmente interpretados, sem qualquer preocupação com a inserção do aluno como sujeito da história — uma história construída fora de nós como se fosse a história dos outros, uma história pitoresca de heróis a serem venerados, uma história de grandes acontecimentos decididos por poucos homens...; decoração dos nomes dos ossos do esqueleto humano, dos órgãos dos vários sistemas (respiratório, circulatório, urinário, etc.), dos músculos, dos dentes da primeira e segunda dentições e assim por diante. Enfim, a hipertrofia da memória era, seguramente, o “procedimento didático” usual...

Mas, apesar de tudo, a escola primária que cursei, nos anos 40, cumpriu o seu papel de alfabetizadora, graças à intuição, vocação e dedicação das professoras e, não obstante à precariedade dos cursos de formação de professores que haviam freqüentado, na década anterior, nas raras Escolas Normais existentes no estado de São Paulo, as quais não se constituíam em centros de pesquisas na área da pedagogia, da didática, da metodologia e das técnicas de ensino. Do mesmo modo, nos meios educacionais brasileiros, seja em nível acadêmico ou não, tais estudos não passavam de uns poucos ensaios muito tímidos, de tal sorte que a educação escolar, ou seja, o trabalho docente, se efetivava muito mais guiado pelo senso comum do que por parâmetros científicos ou reflexão filosófica.





1942. Pederneiras. Grupo Escolar "Eleazar Braga", 1º ano fem.
Na 1ª fila, sentada, sou a 7ª aluna, da esquerda para a direita .



Provavelmente 1942. Eu, minha mãe e Anísia, minha irmã.

Embora a minha escolarização primária tivesse se realizado em escola pública, os alunos que a freqüentavam não constituíam “todo o público”, isto é, toda a população em idade escolar, da cidade e do campo. Os filhos dos mais pobres não iam à escola ou, quando iam, não permaneciam por mais de um ou dois anos. Quando mal dominavam a técnica da leitura e os mais elementares fundamentos das operações aritméticas eram retirados por seus pais e encaminhados para o trabalho. Por isso, as classes de primeira e segunda séries eram numerosas e a administração as organizava separando as meninas e os meninos. A partir da terceira série a demanda diminuía, pela evasão, e então as classes se tornavam mistas. Daí se pode inferir que o princípio da coeducação entre os sexos, tão natural nas famílias e na sociedade, não servia de balizamento para a organização do ensino mas, tão somente, para a solução de problemas conjunturais. Ainda assim, muitas atividades como a educação física e os “trabalhos manuais”, voltavam a ser separadas para meninas e meninos pois não se concebia que umas e outros pudessem executar os mesmos exercícios físicos ou os mesmos trabalhos manuais tendo em vista os papéis masculinos e femininos, fortemente demarcados, que lhe eram reservados na vida social adulta. Com fundamento, talvez, em concepções inatistas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, cujas origens podem ser encontradas na Teologia e num entendimento errôneo de algumas contribuições do conhecimento biológico, a organização das classes se fazia separando os sexos, em pleno desacordo com a realidade que, naturalmente, os junta para a própria preservação da espécie e desenvolvimento da vida e do trabalho. Dessa maneira, toda minha educação primária foi, sensivelmente, marcada pela diferenciação sexual que, subjacentemente, queria dizer da inferioridade da mulher, da dominação masculina e da ordem social vigente, segundo a qual, à mulher caberiam os papéis secundários na vida social e ela deveria estar sempre sob



o domínio ou a tutela masculina. Este fato, que pode parecer de menor importância na educação e formação das crianças e adolescentes de hoje, quando tais preconceitos já se atenuaram, foi de um significado muito profundo na minha formação e exerceu uma forte influência na minha vida pessoal, determinando minhas atitudes de rebeldia que tanto perturbaram minha família e até mesmo minha vida matrimonial. Eu nunca aceitei ser dominada ou tutelada por homem algum, embora muitas vezes tivesse que fingir nesse sentido, até para evitar conflitos inúteis ou confrontos desagradáveis.

Em 1945, Mário Gonçalves Viana, cuja obra serviu de manual para muitos professores brasileiros, escrevia: "A Pedagogia não pode, nem deve ignorar as diferenças específicas que existem entre a mulher e o homem. Essas diferenças começam a manifestar-se logo nas diversas fases da vida infantil (...). No entanto, a diferenciação acentua-se particularmente e de um modo decisivo, na puberdade. O rapaz torna-se expansivo, aspira à independência, gosta do ruído e das questões; é generoso e quixotesco. A rapariga, pelo contrário, interioriza a sua vida, domina-se, embora tenha, de vez em quando, momentos de irritabilidade, manifestando-os por crises de tristeza ou de alegria intempestivas e de lágrimas. Procura despertar a atenção, a simpatia e a admiração: mostra-se amável, carinhosa e até abnegada; escraviza-se à moda, a ela sacrificando tudo; propende para as amizades íntimas. A inteligência feminina é intuitiva, patética e dramática por excelência; enquanto o homem compreende, isola, dissocia e analisa, a mulher vê tudo de relance. A inteligência da mulher é diferente da inteligência do homem. A mulher é, acima de tudo, sentimento e amor. Os próprios interesses predominantes variam de sexo para sexo. Ao contrário do que antigamente se afirmava, a alma tem o sexo do corpo, e, por isso mesmo, os excessos musculares, os desportos violentos, o trabalho intelectual excessivo, o trabalho do campo, tornam a mulher menos feminina. Em resumo: as

mulheres e os homens são diferentes, tanto durante o período da sua formação, como no estado de adultos. A Pedagogia não pode desconhecer este facto, e deve conduzir toda a sua actividade de harmonia com as necessidades bio-psicológicas de cada um: 'Não convém dar às raparigas a mesma formação intelectual, o mesmo gênero de vida, o mesmo ideal que aos rapazes. Os educadores devem tomar em consideração as diferenças orgânicas e mentais do homem e da mulher e as suas funções naturais. Há, entre os dois sexos, diferenças irrevogáveis, e torna-se necessário tê-las em conta na construção do mundo civilizado'."22

Continuando em sua argumentação quanto às diferenças entre o homem e a mulher Viana, passa a arrolar vários autores que comungam as mesmas idéias para reforçar a sua tese de que a educação feminina e masculina devem ser diferenciadas, com base em pressupostos como o que ele colhe, por exemplo, em Almerindo Lessa e no "Bulletin du Bureau International d'Education". Genève, 1944, XVIII année, nº 71.²³

O texto citado acima pretendia convencer-nos de que as diferenças não são culturais, e sim naturais e a partir daí, deveríamos traçar princípios pedagógicos no sentido de colocar a mulher como ser de valor social inferior ao homem. Dentro destes parâmetros, incondicionalmente aprovados por minha família e endossados pela Igreja Católica Apostólica Romana à qual me sentia ligada pelos ensinamentos catequéticos que me eram transmitidos, tais como o batismo, pelo qual através de meus padrinhos, eu "escolhera" pertencer ao "Corpo Místico de Cristo", sempre me provocaram reflexões, dúvidas e desconfianças que me estimularam às leituras mais ecléticas,

²² Viana, M. G. *Pedagogia Geral*. Porto, Livraria Figueirinhas, 1955, pp.166-7.

²³ "Almerindo Lessa, depois de afirmar que a mulher não possui valor social igual ao homem, acrescenta que os dois sexos têm caracteres distintos, e, como estes, no seu aspecto biológico e social, se acentuam progressivamente, é fácil concluir pela necessidade de o rapaz e a rapariga requererem da escola uma atenção diversa. Para melhorar o mundo é preciso começar por formar mulheres à altura dos seus deveres familiares e sociais. Toda educação feminina deve considerar este importante problema, harmonizando os programas e os processos educativos com a natureza biológica da mulher e com sua missão específica no mundo. Todas tentativas em sentido contrário, e que esqueçam as realidades humanas, resultam sempre em insucessos ou desastres." Cf. Viana, M. G. *Op. cit.* p. 117-18.



30/05/1943. Pederneiras, Igreja Matriz de São Sebastião. Primeira comunhão. A criança atrás do padre sou eu .

muitas das quais, em determinados momentos, relacionadas no “Index” da Igreja, o que me obrigava a “ler escondida” e, por isso mesmo, me deixava com sérios conflitos de consciência. Isso tudo me levou, ao longo da vida, a um afastamento total da Igreja, o que não significa que me tornei uma pessoa agnóstica.

Naqueles anos da minha escolarização primária, na minha cidade, além do “Grupo” havia o “Colégio das Irmãs” que, também, oferecia esse nível de escolarização a uma pequena parcela da população uma vez que, como escola particular-confessional, promovia o ensino pago. Essa instituição dedicava-se mais às “aulas de catecismo”, piano, bordados, corte e costura, datilografia, pintura, enfim a uma educação informal, dirigida às “senhoras da sociedade” e às crianças da “Paróquia”, em idade de fazerem a “primeira comunhão”, evento que se revestia de um aparato que, hoje, vejo como absolutamente ridículo, na medida em que as mães, principalmente das meninas, se preocupavam exageradamente com os vestidos brancos, compridos como das noivas e, cada qual, se preocupava em que o da sua filha fosse o mais rico e o mais bonito. Coisas desse tipo, sempre me indignaram, embora muitas vezes tivesse que ceder aos usos e costumes pois não havia como resistir a eles.

A maioria das crianças em idade de escolarização primária, matriculada na escola, freqüentava o “Grupo” e era ali que acontecia a “educação popular”, no sentido de educação das crianças da maioria da população.

No período noturno, as dependências do “Grupo” eram ocupadas com classes de educação de adultos que tinham por objetivo, dentro da nova ordem do “Estado Novo” implantado por Getúlio Vargas em 1937, “a educação das massas como instrumento de construção de uma sociedade democrática.” ²⁴

²⁴ Paiva, V. P. “Educação popular e educação de adultos”. São Paulo, Loyola, 1987, p. 160.



O conteúdo do ensino, sua organização, metodologia e objetivos, durante o período em que frequentei a escola primária, podem ser classificados como humanitarista, tradicional, mecanicista e moralista, reproduzidor do “status quo” vigente, sem qualquer questionamento da ordem social, por parte das professoras. Todavia, no nível das discussões que se vinham travando em ambientes específicos bem como nas várias comissões, encarregadas pelo próprio Getúlio, da elaboração do “sentido pedagógico da Revolução”, esses conteúdos, organização, metodologia e objetivos viessem sendo questionados tanto por integrantes do governo como por elementos da sociedade civil. No entanto, tais discussões não chegavam às salas de aula, espalhadas por esse imenso Brasil e, dessa maneira, na “minha escola”, como em tantas outras de nosso país, tudo continuava acontecendo como vinha sendo até então, mesmo depois de editados os “decretos-lei” que vieram a ser conhecidos como “leis orgânicas” ou “Reforma Capanema”.²⁵ Na verdade, se alguma alteração se produziu foi quanto ao cumprimento dos conteúdos que, relacionados em “programas oficiais”, passaram a servir de roteiro de trabalho às professoras. Quanto à filosofia da qual se

²⁵ “Em relação à Reforma Capanema é interessante lembrar que este é o nome pelo qual as *Leis Orgânicas do Ensino* decretadas de 1942 à 1946 ficaram conhecidas.

Tais leis começaram em 1942 pelo ensino industrial e pelo secundário. Em 1943 atingem o ensino comercial. O ensino primário, o normal e o agrícola só são atingidos em 1946, já fora do Estado Novo, ainda que tenham sido elaboradas durante ele.

Apenas as leis sobre o Primário e o Normal trazem conteúdos influenciados pela concepção educacional escolanovista.

Com tal reforma surge o *Orientador Educacional*, porém, com uma função marcada pela intenção de garantir a ordem e a disciplina na vida escolar.

É preciso considerar que, com a Reforma Capanema, pela primeira vez, o Primário recebe atenção do governo federal, portanto, do governo da União, durante o Período Republicano. Essa atenção, bem como a dedicada ao Normal, contribui em certa medida para a diminuição das taxas de analfabetismo; diminuição esta acontecida a partir de 1947.

As *Escolas Normais*, que até o final do Império chegaram a uma dezena, foram multiplicadas rapidamente no Período Republicano, chegando a 540 em 1949. Com a Reforma Capanema, além das Escolas Normais, apareceram as *Escolas Regionais* e os *Institutos de Educação*.

Nas Escolas Regionais seriam formados os *regentes*. Nos Institutos de Educação seriam oferecidos os cursos para regentes, para professores, cursos de especialização de professores primários (em educação pré-primária, ensino primário complementar e supletivo, desenho e música) e de habilitação de administradores escolares (diretores, orientadores, inspetores, estatísticos e avaliadores). Nos Institutos funcionavam, anexos, o *Jardim de Infância* e a *Escola Primária*.” Cf. Ribeiro, M. L. S. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1910-1960) In: Xavier, M.E. e outras. *História da Educação - A escola no Brasil*. São Paulo, Editora FTD, 1994, pp.192-194.



desprenderiam os objetivos do ensino; quanto às novas concepções psicológicas das quais se organizaria uma metodologia mais científica e, quanto às diretrizes sociais da educação da qual se alteraria a organização do ensino, tudo permaneceu igual. E, a nós, crianças de escola primária dos anos 40, foi ensinado que, aquele cujo retrato encimava a lousa, na sala de aula, era o grande chefe da Nação, o “pai dos pobres”, o homem que deveria transformar o Brasil. Diariamente, nas orações que precediam as aulas, as professoras nos levavam a orar para que Deus o iluminasse nas decisões de governo e preservasse sua vida para a consolidação da Revolução Brasileira, da qual dependeria o futuro do nosso país.

No início de 1946, quando eu deveria iniciar a 4ª série primária, minha família viveu momentos de grandes dificuldades financeiras. Meu pai ficou algum tempo sem emprego, em virtude da encampação da Casa Bancária São Paulo Ltda. — da qual ele era o gerente — pelo BRADESCO. Até que se consumasse a liquidação extrajudicial daquela instituição e a outra assumisse o seu ativo e passivo a renda familiar ficou reduzida ao que minha mãe ganhava como professora, no cargo de “substituta efetiva”. Nessa altura, meu avô já havia falecido e suas terras foram divididas pelos seus herdeiros, tendo meus pais recebido uma certa parte delas, localizadas há alguma distância de Pederneiras, no que hoje é o município de Boracéia e que, naquela época, era de acesso difícil, por estradas de terra, demandando um grande esforço para chegar até lá. Ainda mais que, com o desenrolar da Segunda Guerra Mundial, houve o racionamento de petróleo e a conseqüente falta de gasolina quase impossibilitava meu pai de se locomover até à fazenda. Assim, embora proprietário de terras, ele se viu numa situação em que a fazenda era mais fonte de despesas do que de receita. Mas, de qualquer modo, era o que ele tinha, naquele momento, e de alguma maneira era preciso fazer com que a fazenda produzisse alguma coisa já que



seu emprego, como bancário, poderia demorar para ser restabelecido, ou até não se restabelecer.

Meu pai, muito imaginativo, tomou a providência de substituir o licenciamento do carro que possuía por “carro de aluguel”, bem como substituiu sua carteira de motorista amador por carteira de motorista profissional. Colocou o carro em “ponto de táxis” — com um motorista a quem pagava porcentagem pelas corridas feitas — para os quais não havia, ainda, racionamento de gasolina. Quando necessário, usava o carro para ir à fazenda de onde trazia arroz, feijão, queijos, às vezes um porco vivo que era sangrado em casa para se derreter banha, fritar carnes, fazer lingüiça, etc. e, assim prover a alimentação básica da família e, ao mesmo tempo, acompanhar o andamento das plantações, criação e engorda de gado, suínos e aves que eram mantidos na fazenda sob a administração do Sr. Cícero, um cearense com uma família enorme e que de dois em dois anos tinha mais um filho.

No entanto, com o continuar da Guerra e o racionamento de petróleo se agravando, esse arranjo foi ficando cada vez mais inútil. Meu pai fez, então, o que muita gente estava fazendo naquela ocasião: transformou o combustível do carro para gasogênio, o que implicava num trabalho enorme cada vez que era necessário fazê-lo funcionar, além de que existia o perigo de explosão. Muito rapidamente desistiu dessa alternativa e ficou na dependência de conseguir gasolina, o que era sempre possível através de meios não muito formais.

Todas essas dificuldades para cuidar da fazenda e fazê-la produzir, a demora do restabelecimento do emprego de meu pai, as economias minguando, cada vez mais, fizeram com que minha mãe se inscrevesse em concurso para o cargo de “professora efetiva”. Na época, tal concurso no estado de São Paulo se realizava apenas por “pontos”, que eram contados em função do tempo como substituta efetiva e pela

regência de classes de educação de adultos, coisa que minha mãe vinha fazendo, justamente para acumular pontos. Ela conseguiu se efetivar e escolheu uma escola rural, no município de Iacanga, pouco distante de Pederneiras. Mas a viagem até lá era muito difícil, tendo em vista as condições das estradas e as dificuldades que, ainda existiam, com combustível para o carro. Por isso, minha mãe, minha irmã e eu nos mudamos para a fazenda, sede da escola que minha mãe escolhera. Felizmente, o fazendeiro nos abrigou na casa da fazenda que só era ocupada por ele e sua família em algumas ocasiões eventuais, o que nos permitiu, durante o semestre todo em que lá permanecemos, um grande conforto e uma liberdade quase total, além de que a empregada da casa da fazenda ficou, por ordem do fazendeiro, à nossa disposição. Meu pai ficou sozinho em nossa casa, em Pederneiras, e nos visitava nos fins de semana quando conseguia vencer as dificuldades da falta de combustível e das condições adversas das estradas, intransitáveis nos períodos de chuva.

A Escola Mista da “Fazenda Nova”, no município de Iacanga, era uma escola pública do estado de São Paulo, localizada a uns quinhentos metros da casa da fazenda. Para chegar até ela precisávamos atravessar, andando, um pequeno pasto onde passavam a noite as vacas de leite que, às primeiras horas da manhã, eram ordenhadas. Nos primeiros dias essa travessia foi, para mim e para minha irmã, uma aventura cheia de medo. Minha mãe, habituada à vida na fazenda, não se impressionou muito, mas para evitar qualquer imprevisto acertou para que um dos alunos (já com 14 anos) e que, também, era empregado da fazenda nos acompanhasse, diariamente. Aos poucos, fomos nos acostumando e, depois de algum tempo, isso se tornou rotina, não nos impressionando mais.

O prédio no qual funcionava a escola era uma construção de madeira com uma sala, onde cabiam cerca de 18 carteiras duplas, daquelas mais antigas; uma mesa

para a professora, um pequeno armário e uma lousa, bastante precária. No fundo da sala havia uma porta que dava acesso a uma pequena cozinha, onde havia um fogão à lenha no qual se deveria preparar a merenda para os alunos, mas que nunca foi preparada, pois nem o Estado e nem o fazendeiro providenciavam o necessário para tanto. Não havia sanitário, mas tão somente uma casinha de madeira, localizada um pouco longe da escola, sob a qual havia um buraco. Quando o buraco se tornava saturado, a casinha era mudada de lugar sobre outro buraco aberto, e o anterior era tapado com terra. Os empregados da fazenda que faziam esse serviço já tinham orientação do fazendeiro para que esses buracos nunca fossem abertos em locais que ficassem na mesma direção do poço que abastecia a casa da fazenda ou acima dele, o que demonstrava que o fazendeiro tinha algumas noções relativas aos lençóis freáticos através dos quais as águas de poços podem ser contaminadas pelas fossas.

Na escola não havia água, por isso cada aluno, juntamente com o lanche que levava de casa, levava também uma garrafa com água. Minha mãe também preparava o nosso lanche, de manhã, e eu me encarregava de encher as garrafas de água tirada do poço e filtrada que, diariamente, levávamos para a escola.

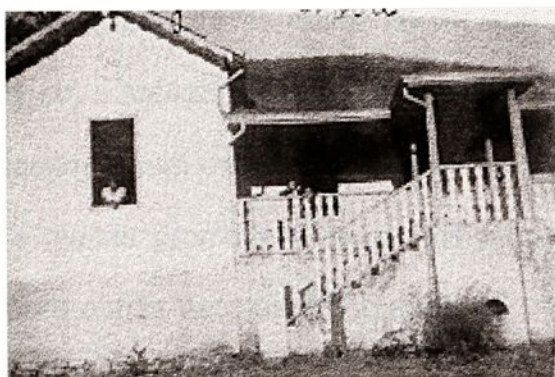
Nos dias de chuva forte não levantávamos cedo, não íamos à escola pois os alunos não apareciam. Grande parte deles moravam em outras fazendas menores e andavam cerca de uma hora para chegar às 7 horas na escola. Os que moravam mais longe vinham em cavalos, os quais ficavam pastando ao redor da escola, esperando o término das aulas. Tudo era muito difícil e, ao mesmo tempo, muito pitoresco.

A escola "isolada", embora vinculada a um grupo escolar da cidade de Jacanga, era isolada mesmo. No semestre todo em que minha mãe permaneceu trabalhando nessa escola, nenhuma autoridade de ensino a visitou, nem mesmo para averiguar se a professora estava ou não ministrando aulas. Durante esse período, o fazendeiro





13/05/1946. Iacanga, Fazenda Nova.
Minha irmã e eu prontas para ir para a escola



13/05/1946. Iacanga, Fazenda Nova. Casa da fazenda onde minha irmã e eu residimos com nossa mãe durante o período em que ela lecionou na escola rural dessa fazenda .

apareceu na fazenda umas duas ou três vezes, em fins de semana, e não creio que fosse ele o informante das autoridades de ensino quanto ao funcionamento da escola, a frequência da professora ou à regularidade do ensino, uma vez que ele não era morador da cidade de Iacanga e sim de São José do Rio Preto.

O contato de minha mãe com o diretor do grupo, em Iacanga, ao qual a sua escola era vinculada, restringiu-se a dois dias: o primeiro, quando ela foi tomar posse e, no mesmo ato, receber os livros da escola (de matrícula, de resultados finais e de “ocorrências”); o segundo, quando findou o primeiro semestre e ela foi devolver os referidos livros e participar de uma reunião, de final de semestre, onde cada professora, de escola isolada, fez um relato das condições de suas respectivas escolas coincidindo, todos eles, no apontamento das péssimas condições de trabalho e das mil e umas dificuldades que enfrentavam com as moradias oferecidas pelos fazendeiros, com a falta de material didático, com o baixo nível social, cultural, econômico e geral dos alunos e de seus pais, com as moléstias que freqüentemente acometia os alunos, com a falta de atendimento de que padeciam, etc. Todas se queixavam de estarem só e desamparadas, “em algum fim de mundo” onde se pretendia que elas fizessem algum milagre. Quase todas pensavam em não retornar no segundo semestre e muitas prometiam “mexer os pauzinhos” junto aos políticos para serem removidas para outras escolas. Foi o que meu pai fez e, realmente, minha mãe não retornou no segundo semestre.

Foi nessa escola, com certeza, que eu descobri meu gosto para o magistério. Era uma escola constituída de uma única classe, multisseriada, com crianças na faixa etária de 6 à 14 anos, distribuídas em níveis de escolaridade de 1ª à 3ª séries primárias. No cotidiano, enquanto minha mãe explicava novos conteúdos para alunos de um certo adiantamento, eu corrigia as tarefas de outro grupo ou colocava, na lousa,

alguns exercícios para outra turma. Frequentemente, era encarregada de, no fundo da sala, sentar com alunos com maiores dificuldades e ajudá-los a vencê-las. Nessa época, eu tinha apenas 11 anos e deveria estar cursando a 4ª série primária. Como nessa escola só havia até a 3ª série, eu não fui matriculada. Minha irmã, que havia completado 6 anos, era aluna regular, matriculada na 1ª série. Mediante a situação existente, foram esses os arranjos efetuados por minha mãe para poder conciliar os compromissos de trabalho e as necessidades familiares, especialmente o fato de ter que permanecer no local de trabalho comigo e com minha irmã, pois não havia como deixar-nos com meu pai.

A escola funcionava no período da manhã, das 7 às 11 horas. No período da tarde, minha mãe lecionava, só para mim, procurando desenvolver os conteúdos programáticos previstos para a 4ª série. Sua grande preocupação era de que eu não ficasse atrasada e em desvantagem com relação às crianças de mesma idade que, no ano seguinte deveriam, como eu, prestar os exames de admissão ao ginásio. Dessa maneira, a conclusão de minha escolarização primária não foi descuidada e, hoje, quando reflito sobre minha educação escolar verifico que, de todos os graus de ensino pelos quais passei, o melhor realizado foi a escola primária, ainda que a mesma tivesse por fundamento a pedagogia tradicional e autoritária dos anos 40.

Enquanto minha irmã e eu permanecíamos na “Fazenda Nova” com minha mãe, meu pai diligenciava junto ao BRADESCO para restabelecer seu emprego e, junto às autoridades de ensino e alguns políticos para que minha mãe fosse removida para uma escola rural, no município de Pederneiras, que estava sem professora. Embora, nessa época, os cargos do magistério no estado de São Paulo já fossem providos por concurso público, a remoção dos professores não tinha, ainda, uma regulamentação muito precisa de tal sorte que os critérios para a remoção obedeciam aos interesses



1946. Pederneiras. Grupo Escolar "Eleazar Braga". Na 3ª fila, em pé, da direita para a esquerda, sou a 1ª. Aparecem: o padre Montezuma; o diretor do Grupo, prof. Farid Pedro Sawaya; Dona Guilhermina, professora do 4º ano feminino; Dona Magnólia, profª de um 4º ano masculino; Dr. Raul, Juiz de Direito e o prof. Argemiro, prof. do outro 4º ano masculino .

particulares representados, ao governador, por políticos e autoridades. Não sei, exatamente, quais foram as providências e apelos de meu pai, o fato é que, durante as férias de julho, minha mãe foi removida “ex-ofício” para a escola próxima de Pederneiras, conforme pleiteado por meu pai.

Nessa segunda escola, localizada a poucos quilômetros de nossa casa, era possível ir e voltar diariamente, sem grandes transtornos. O horário de funcionamento era no período da tarde e eu continuei acompanhando minha mãe, para ajudá-la e fazer-lhe companhia pois, agora, ela estava grávida e várias vezes se sentia mal.

Nessas circunstâncias, eu voltei para o Grupo, no período da manhã, e concluí o curso primário. Ao mesmo tempo, me preparei para os exames de admissão ao ginásio, o qual iniciei no ano seguinte, ou seja, 1947.

Ao mesmo tempo que estes acontecimentos se verificaram, o emprego de meu pai foi restabelecido. Ele foi contratado pelo BRADESCO para ser o gerente da agência de Pederneiras: a vida familiar foi restabelecida e experimentou progressos, estabilizando-se num patamar social e financeiro acima da média da população. Minha mãe, foi outra vez removida, desta vez para o Grupo Escolar “Eleazar Braga”. Em fevereiro de 1948 nasceu meu irmão e eu passei a ser sua babá nos horários em que minha mãe ia lecionar. Assim, dividia o meu tempo entre os estudos e o cuidado de um bebê, assumindo responsabilidades bastante sérias para uma adolescente.

2. O ginásio era o limite!

Prosseguindo meus estudos, cursei o Ginásio Municipal “Anchieta”, a única escola secundária existente na minha cidade, naquela época. Em 1951, ele seria transformado em ginásio estadual, e existe até hoje, com a denominação de Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Anchieta”.



Em continuidade ao primário, a minha escolarização prosseguiu em nível secundário, com contínuos apelos à memória e com a crescente quantidade de informações que me eram transmitidas e, obviamente cobradas em provas e exames. Não sei explicar como, mas o fato é que com todas as deficiências do ensino, em termos pedagógico-didáticos, aprendia muitas coisas embora não desenvolvesse um espírito crítico que me tornasse capaz de ler a realidade por prismas diferentes daqueles que os meus professores e pais me mostravam.

Os alunos que freqüentavam o ginásio eram filhos de professores, comerciantes, bancários, fazendeiros e profissionais liberais, em sua maioria. Uns poucos eram filhos de trabalhadores braçais: pedreiros, carpinteiros, lavradores, etc. e, embora fosse uma escola municipal, portanto pública, os pais pagavam mensalidades como se fosse uma escola particular. Nunca entendi que arranjo era esse e nem como as pessoas viviam de acordo com essa situação, sem nenhum questionamento.

A disciplina era rígida, comandada por um funcionário que mais parecia um militar: ele controlava a entrada e a saída dos alunos, vistoriava se os uniformes estavam completos, recolhia e carimbava, diariamente, as cadernetas escolares, sem as quais não admitia que os alunos entrassem na escola, fiscalizava o recreio e, por qualquer coisa os levava para a diretoria com acusações de indisciplina que quase sempre redundava em suspensão que era comunicada aos pais e, em casa, os castigos eram severos, sem qualquer apelação. A escola nunca promoveu uma reunião de pais para se discutir qualquer coisa, ou para se reivindicar algo. As famílias aceitavam e confiavam, integralmente, nas ações da escola, delegando a ela total autoridade sobre seus filhos aos quais nunca se permitia ter razão, diante de fatos acontecidos. A versão dos mesmos, vinda dos professores ou do funcionário da escola, prevalecia sempre. Dessa maneira, a individualidade das crianças era sufocada e a revolta era,



constantemente, alimentada por tantas e tantas atitudes insuportáveis por parte dos adultos, fossem pais ou professores. Para isso contribuía a “formação “ religiosa que impregnava, tanto as famílias como a escola e a sociedade em geral, de um dogmatismo que não deixava brechas para qualquer interpelação. Crianças e adolescentes eram tratados como seres que, pouco a pouco iam adquirindo deveres, sem direitos correspondentes. Assim, muitas crianças se tornavam cínicas, no sentido de se mostrarem como as pessoas queriam que fossem e, na verdade, eram de outro modo. Liam e faziam coisas que os pais e professores nem desconfiavam e, sem que eles soubessem caçoavam deles todos e não viam a hora de terminar o ginásio para sair da cidade, em busca de outras escolas e de outros estudos pois, na minha cidade, após a conclusão do ginásio, não havia como prosseguir estudos : o ginásio era o limite.

O ensino, no ginásio, era muito diferente do curso primário: cada componente curricular era ministrado por um professor; haviam exames escritos e orais; os professores de cada disciplina adotavam livros e as aulas, de 50 minutos de duração, faziam com que a adaptação dos alunos fosse muito difícil.

Depois de algum tempo, quando as primeiras notas foram registradas no meu boletim, meus pais contrataram professores particulares, de várias disciplinas, que me ajudaram, por algum tempo, a estudar e a compreender alguns conteúdos nos quais eu estava encontrando maiores dificuldades. Lembro de que por muito tempo contei com a ajuda de professores particulares de matemática e de latim. O que acontecia comigo, nesse sentido, acontecia com grande parte dos alunos cujos pais dispunham de recursos para contratar professores particulares. Os demais, iam ficando reprovados e desistindo dos estudos.



Supondo que os alunos liam correntemente e com plena compreensão, os professores expunham a matéria e marcavam lições, para serem estudadas para a aula seguinte. Sozinha eu não era capaz de compreender o que os professores explicavam e nem o que estava escrito nos “livros didáticos”, que não eram nada didáticos. Dessa maneira, procurava decorar as lições dos livros e reproduzia por escrito, nas provas ou oralmente quando, nas aulas e nos exames, era interpelada pelos professores. Até hoje me lembro de um dia, após um exame de história, quando tendo ido às compras, com minha mãe, encontramos o professor de história e ela lhe perguntou como eu havia me saído no referido exame. Ele respondeu, literalmente: “Muito bem, ela não esqueceu nem as vírgulas, apenas escreveu Mesopotâmia com z e não com s”. (Futuramente, esse professor, se tornou técnico do Ministério de Educação e Cultura, tendo atuado na regional do MEC, em Bauru, por muitos anos, até se aposentar. Curiosamente, quando prestei vestibular para a faculdade ele também se inscreveu e estudamos juntos, em minha casa, as matérias para o vestibular. Nos dias de exame, ele não compareceu. Posteriormente, me declarou que não se sentia preparado para os exames vestibulares e que iria ficar com muita vergonha, principalmente de mim, que havia sido sua aluna, caso não fosse aprovado).

Os professores do ginásio — com exceção da professora de latim e francês que possuía curso superior de línguas neolatinas, realizado em Faculdade de Filosofia — eram apenas professores primários formados em escolas normais, ou nem eram professores. O professor de ciências era dentista, o professor de inglês era advogado, e havia um professor que não tinha nenhuma formação mas que lecionava várias disciplinas, dependendo da necessidade da escola: matemática, português, geografia... Era péssimo em todas!



No período noturno, no prédio do ginásio funcionava uma escola técnica de comércio com o primeiro ciclo, com duração de quatro anos e, depois de algum tempo, começou a funcionar, também, o segundo ciclo, com duração de três anos e que expedia diploma de técnico em contabilidade. Frequentavam essa escola as camadas social e economicamente, menos favorecidas da população.

Na década de 50 o ginásio, como já relatei, foi encampado pelo estado de São Paulo e a Escola Técnica de Comércio continuou existindo e existe até hoje, tendo sofrido as necessárias adequações impostas pela legislação posterior. Durante algum tempo as duas escolas conviveram num mesmo prédio, até que o Estado construísse o prédio que hoje abriga a EEPSPG “Anchieta”, tendo a outra se transformado em uma escola de segundo grau que ministra a habilitação profissional plena de contabilidade e é mantida por uma fundação municipal, ambas conservando o mesmo patronímico: “Anchieta”.

A direção desse ginásio era uma atividade exercida ora por um, ora por outro dos professores sem qualquer formação específica e cumulativamente com as aulas que ministravam. Durante os exames escritos, no final de cada ano letivo, um médico da cidade que, ouvia-se dizer que era inspetor federal, se fazia presente na escola e rubricava as provas dos alunos, indo de carteira em carteira, enquanto eles as realizavam. Em nenhum outro momento se via esse homem presente na escola.

Na última série do ginásio, eu alimentava desejo de prosseguir estudos no segundo ciclo da escola secundária, cursando o científico, com vistas a um curso superior que priorizasse as ciências biológicas: enfermagem, medicina ou história natural. No entanto, mais uma vez a decisão de minha mãe prevaleceu e eu fui cursar a escola normal, num colégio interno, de religiosas.





1950. Pederneiras. Ginásio "Anchieta"
Meus colegas da 4ª série ginásial. Eu bati a foto.

Por ser a “rebelde” que eu era, no colégio interno eu “iria tomar jeito”, segundo minha mãe. De início, essa decisão de minha mãe me contrariou bastante, mas aos poucos eu a aceitei e, por fim, à medida que os anos, no colégio, foram se passando, acabei por gostar de lá, tanto que mesmo depois de ter cursado a faculdade, quando comecei a trabalhar, voltei a morar nesse mesmo colégio como pensionista e, durante algum tempo, também fui professora.

3. Minha formação na Escola Normal.

De 1951 a 1953 cursei na Escola Normal do “Instituto Santa Marcelina”, em Botucatu, o “Curso de Formação Profissional do Professor” e obtive o diploma de “habilitação para o magistério público primário do estado de São Paulo”.

Durante esse período fui interna nessa instituição que, embora com outra denominação, era o mesmo “Colégio dos Anjos” no qual na década de 20 e 30 também foram internas minha mãe e minhas tias.

No “Instituto Santa Marcelina”, o regime de internato era rígido. A formação religiosa predominava sobre qualquer outro aspecto. As freiras tinham uma concepção medieval sobre o mundo e conduziam a educação e o ensino segundo essa concepção. Para elas a “salvação” estava ali: no claustro, na capela, na oração... O mundo “lá fora”, como elas diziam, era cheio de tentações e perigos... Melhor, mesmo, era recolher-se à clausura, a não ser que se tivesse uma “vocação” para a maternidade e uma disposição para, no matrimônio, “gerar filhos para Deus”. Com essas idéias elas organizavam a vida dentro do colégio, de tal maneira que os estudos de natureza científica não eram prioritários. Prioridade era a formação religiosa e/ou formação da moça prendada para ser mãe cristã. Nesse sentido, cuidavam das alunas com o maior desvelo, o que significava vigiar, corrigir e punir.

Desconfiavam quando duas alunas demonstravam afinidades e passavam a estar muito tempo juntas; era comum a referência a “amizades particulares”, numa clara demonstração de preocupações de ordem sexual tentando evitar situações que pudessem estar “maculando a inocência conveniente a uma moça de bem”; todos os assuntos referentes a sexo eram tabus e, sobre isso, não se conversava; exigiam que tomássemos banho de camisola pois alimentavam uma verdadeira aversão ao corpo; incutiam as mais severas noções sobre pecado os quais podiam ser cometidos por “pensamentos, palavras e obras”; vigiavam nossas leituras, na biblioteca, e sempre implicavam quando essas leituras eram, freqüentemente, romances; nossa correspondência, até mesmo quando proveniente de nossos pais, só nos era entregue depois de ter sido lida pelas freiras, para isso indicadas pela madre superiora e, quando alguma carta era originária de alguma amiga ou outra pessoa, eram entregues pela própria madre que, em geral, fazia muitas perguntas sobre o remetente da carta e sobre o conteúdo da mesma. Cartas de namorados ou noivos eram proibidas, a não ser que houvesse autorização expressa dos pais e concordância para recebe-las abertas e previamente lidas pelas freiras às quais as alunas apelidaram de “colégio cardinalício da santa inquisição”.

Tudo isso e mais a disciplina exorbitante, a vigilância contínua (que se verificava até nos banheiros, nas horas dos banhos para os quais, segundo a idéia das freiras, não devíamos ficar nus, eles deviam ser tomados, de camisola!) e as reprimendas pelos mínimos “desvios” de comportamento, ocasionavam uma revolta contida que fazia com que as alunas se esmerassem na prática do fingimento e da tapeação. Nessas práticas, as alunas internas contavam com o auxílio das alunas externas que, diariamente, entravam e saíam do colégio. Elas traziam e levavam correspondências, recebidas em seus endereços, e despachadas a pedido das alunas internas. As alunas



nunca estavam sós, havia sempre uma freira por perto, até mesmo na capela, quando formávamos fila diante do confessional! Éramos constantemente castigadas quando, aos domingos, saíamos em fila passear pela cidade e a população se postava a beira das calçadas para ver “as meninas do Colégio” e, de propósito, nós flertávamos com os rapazes que se acumulavam para nos ver passar. Também, de propósito, “mexíamos” com os seminaristas quando, um ou outro domingo, como prêmio pelo bom comportamento durante a semana, íamos assistir à missa solene rezada pelo Bispo, na Catedral. Nosso propósito era desafiar e irritar as freiras, era extravasar a repressão sob a qual vivíamos o tempo todo... Por essas travessuras sofriamos castigos que iam desde as reprimendas verbais até aos chamados — pelas freiras —, “atos de mortificação”, que consistiam em privações de certas “regalias” como poder ler romances aos domingos, sair para novos passeios ou até ficar sem sobremesa durante alguns dias! Em casos julgados mais graves as famílias eram comunicadas e aí, então, éramos repreendidas e/ou castigadas também pelos nossos pais.

Era comum as famílias internarem suas filhas em colégios na tentativa de resolver problemas de namoros indesejados, desviá-las de companhias consideradas perniciosas ou, como castigo, por comportamentos tidos como desviantes.

O autoritarismo exagerado, a mediocridade da conduta educacional das freiras e dos pais das alunas e a orientação religiosa fanatizada encontrava oposições, não só entre as alunas, principalmente as dos últimos anos da escola normal mas, também, entre algumas freiras mais moças e que haviam tido um melhor nível de instrução. Estas — as mais queridas pelas alunas —, com uma visão mais moderna de mundo e de educação, eram hostilizadas pelas outras e, dentro da hierarquia do colégio, nunca chegavam a ocupar postos de comando.





1953. Botucatu. Instituto "Santa Marcelina".



1953. Botucatu. Instituto "Santa Marcelina".
Alunas internas, no pátio do colégio. Sou a 8ª, da esquerda para a direita .

Durante o período em que fui interna nessa instituição ela não se modificou e, todo ano, o número de alunas internas era sempre muito grande, lotando as acomodações e às vezes levando as freiras a recusarem novas alunas, por falta de vagas.

Para as famílias de alguma posse, o colégio interno era não só uma alternativa viável mas, também, muito desejável, pois lhes permitia, dentro da concepção de mundo que tinham, o conforto de saber que estavam preparando, suas filhas, para assumirem uma posição como mulheres para o desempenho de seus papéis sociais como futuras esposas e mães e, ainda, caso não se casassem, teriam uma profissão: professora.

Dentro desse contexto, minha educação e formação profissional foi, por um lado, seriamente comprometida em termos de informações científicas e de conteúdos pedagógicos e, por outro, excessivamente calcada em valores morais e religiosos. A “profissão” de professora, para a qual me prepararam, não era entendida como trabalho e sim como “vocação”, uma espécie de sacerdócio que deveria ser exercido em complementação à “vocação maternal”.

As discussões quanto à questão político-educacional, no Brasil, nunca foi tema de qualquer componente curricular do Curso Normal. O currículo privilegiava as disciplinas: Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas, Religião e Educação Física, Recreação e Jogos, as quais estavam presentes nas três séries. Parafraseando José Silvério Baía Horta eu diria que, em torno de três pólos prioritários se desenvolvia a formação da normalista, quais sejam: “O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia”²⁶, isto é, a educação moral, religiosa e cívica e a disciplina quase militar. Os conteúdos de formação geral: Português, Matemática, Física e Química e Anatomia e Fisiologia Humanas, estiveram presentes apenas na série inicial, que era denominada

²⁶ Horta, J.S.B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*, Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1994.



curso, nessa sequência, foram ministradas por um médico e, segundo a avaliação que faço hoje, foram as melhores aulas que assisti durante todo o curso normal, tanto do ponto de vista dos conteúdos selecionados, como do ponto de vista didático. Para essas disciplinas o professor indicava livros, mas não se limitava a eles, tinha bagagem de conhecimentos e explicava muito bem, estimulando-nos a perguntar e tendo prazer em esclarecer, sem nunca desdenhar da nossa ignorância, pelo contrário, ajudando-nos a vencê-la. Os livros indicados por ele, eram de autoria de Almeida Júnior, para as aulas de Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia educacional. Para as aulas de Educação Sanitária e Puericultura, indicou um livro de autoria de Ari Lex. Para estas últimas, organizou um estágio, na maternidade (onde ele era médico) e nós, alunas da série final do curso normal estagiamos na obstetrícia, como observadoras e no berçário, como participantes, cuidando dos bebês, sob todos os aspectos. No final do curso estávamos devidamente preparadas para cuidar de bebês, embora tivéssemos muitas dúvidas quanto a como alfabetizá-los e educá-los, quando chegassem à idade escolar...

A disciplina Sociologia Educacional, também foi ministrada por um professor que tinha apenas o curso normal e que “ditava pontos” a aula inteira ou, às vezes, nos entregava umas folhas mimeografadas que ele ia lendo e explicando. Só tenho algumas lembranças dessas aulas, como por exemplo, de que foi através delas que fiquei sabendo que se deve a Durkheim o reconhecimento da Sociologia enquanto ciência e que este entendia a sociedade como um organismo vivo onde cada parte desempenha uma função necessária ao equilíbrio do todo. Algumas citações de frases aspidas, atribuídas a Durkheim, constantes das apostilas desse professor, ainda ressoam em minha memória: “a educação tem por objeto superpor ao ser que somos ao nascer, individual e associal, um ser inteiramente novo”. “É uma ilusão acreditar

“Pré-Normal”, e as disciplinas de formação especial: Biologia educacional, Psicologia educacional, Higiene, Educação sanitária e puericultura, Metodologia do ensino primário, Sociologia educacional, História e filosofia da educação e Prática de ensino, foram ministradas em uma ou outra das duas séries seguintes.

A maioria dos professores eram freiras. Apenas uma delas, que ministrava Matemática, História e filosofia da educação e Prática de ensino, possuía licenciatura em Pedagogia, cursada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Sedes Sapientie”²⁷. As outras eram apenas normalistas e uma delas, que lecionava Física e Química, era enfermeira, italiana, neurótica de guerra — havia estado nos hospitais italianos, cuidando dos feridos durante a Segunda Guerra Mundial — e nos contava muito mais dos horrores da Guerra do que dava aulas de Física e Química e, quando dava, nós não entendíamos quase nada pois ela não falava bem o português e muitas vezes só falava em italiano. Ela sofria de muitas fobias nervosas, como medo de aviões, pesadelos noturnos, pavor de lugares fechados, etc. e, antes mesmo de que terminasse o ano letivo em que ela estava lecionando para a minha turma, foi afastada do magistério e recolhida numa casa de repouso para freiras doentes, mantida pela própria congregação. Foi substituída por outra freira que também não tinha formação específica.

As aulas de Anatomia e fisiologia humanas, Biologia educacional e higiene, Educação sanitária e puericultura presentes, uma em cada uma das três séries do

²⁷ “Em 1908, no Mosteiro de São Bento, em São Paulo, teve início o primeiro curso regular de Filosofia fundado no Brasil. Instalava-se a Faculdade Livre de Philosophia e Letras de São Paulo, denominada, depois, em 1940, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, que viria a ser o marco inicial da constituição, em 1946, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Em 1933, pela Ordem das Cônegas de Santo Agostinho, foi criado o primeiro curso de Filosofia oficialmente reconhecido em território nacional. Fundava-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae”, mais tarde agregada à composição inicial da PUC/SP. Da junção destes dois cursos, ocorrida na década de 70, resultou o Departamento de Filosofia da PUC/SP em sua configuração atual.” Cf. Muchail, S.T. Apresentação. In: *Um passado revisitado: 80 anos do curso de filosofia da PUC/SP*. São Paulo, EDUC - Editora da PUC/SP, 1992, p. 9.



que podemos educar nossos filhos como queremos, a educação se impõe ao indivíduo de modo irresistível". Usando e talvez abusando dos pensamentos de Durkheim, o meu professor de sociologia veiculava atitudes e ideologias conservadoras, interessadas em manter a ordem social vigente, justificando a desigualdade social como um fenômeno natural, decorrente das diferenças individuais.

Um outro autor, bastante citado nos "pontos" do meu professor de sociologia era Gabriel Tarde, para quem, segundo o meu professor, a sociedade não passa de "uma soma de consciências individuais e, a convivência social é a mera relação de imitação entre os indivíduos". Rebatendo o pensamento de Tarde, meu professor contrapunha o de Durkheim e, na trilha do "determinismo social", se verificaram as aulas de sociologia que me foram ministradas na escola normal. Nelas, o pensamento de Durkheim era exposto como se fosse a "verdade" sociológica, "pronta e acabada". Além de Gabriel Tarde, Augusto Conte, apresentado como fundador da sociologia, e Durkheim, nenhum outro autor foi citado pelo meu professor de sociologia.

Nós, as alunas, não tínhamos condições de discutir e nem referencial bibliográfico para outras leituras. Portanto, aceitávamos as aulas, apostilas e "pontos" ditados, os quais decorávamos, sem entender muito e, futuramente, reproduziríamos, ainda sem muito entender...

As aulas dadas por professores não-freiras, eram assistidas por uma freira que as comentava com a freira-professora, responsável pela classe. Era uma maneira de vigilância para que os professores, vindos de fora do colégio, não aventurassem conteúdos que, de algum modo, pudessem contrariar a fé e a moral. Tal vigilância se fazia como uma precaução a mais, pois os professores não-freiras só eram admitidos se fossem "católicos praticantes", com famílias estruturadas e depois de terem sido

aprovados pelo Bispo — na época, D. Henrique Goland Trindade —, a quem as freiras rendiam constantes homenagens e obedeciam, cegamente.

Outras disciplinas, que julgo importantes na formação profissional do professor, como Psicologia educacional, História e filosofia da educação, Metodologia do ensino primário e Prática de ensino foram ministradas por duas freiras: uma delas, sem outra formação senão a do curso normal, lecionava Psicologia. Seu esquema era, também, o de ditar “pontos”. Recordo pouco do conteúdo dessas aulas. Eram aulas sem qualquer atrativo: tanto por parte da professora, uma freira pequenina e bastante idosa, com uma dentadura maior que a boca e que dificultava sua dicção, complicando o entendimento das alunas a respeito do que ela dizia; quanto pelo conteúdo que ficava quase o tempo todo, na preocupação de nos fazer entender o “psiquismo humano” e seus processos. Daí que os pontos se intitulavam: “As sensações”, “As percepções”, “A formação das idéias”, “O juízo”, “O raciocínio”, “As emoções”, “A imaginação”, etc.

A outra professora, a única com licenciatura, era recém formada em Pedagogia e era a primeira vez que lecionava. As aulas de História e filosofia da educação, reduzidas à história da educação, resumiam-se em leitura e comentário do manual produzido por Theobaldo Miranda Santos, *Noções de História da Educação*, naquele tempo muito utilizado pelas escolas normais dirigidas por entidades católicas, tendo em vista a conversão do autor ao catolicismo — fato lembrado pela freira-professora, ao adotar o livro — e também porque era o primeiro e único manual de história da educação escrito e produzido no Brasil.

As outras duas disciplinas: Prática de ensino e Metodologia do ensino primário, foram fundidas e estiveram calcadas em um outro manual, editado naquela época, cujo autor não me lembro mas que se intitulava *Práticas Escolares*. Essas aulas procuravam mostrar, às alunas normalistas, a conveniência de se planejar o ensino

com clareza de objetivos, com seleção de conteúdos adequados à faixa etária das crianças, com escolha de métodos de trabalho e com construção de instrumentos de avaliação que fossem capazes de informar sobre o nível da aprendizagem das crianças. Embora o termo Didática não intitulasse nenhum dos componentes curriculares do curso normal, essa freira que lecionava Metodologia do ensino primário e Prática de ensino criticava esses componentes, dizendo que ambos eram aspectos de um conjunto mais amplo de estudos relativos à teoria do ensino, que tinha suas origens em Comênio e que se denominava “Didática”. Na verdade ensaiava, conosco, um programa de Didática. Insistia, constantemente, na necessidade da busca de fundamentos científicos para a organização e planejamento do ensino. Estimulava-nos a elaborar e executar planos de aulas onde todos os detalhes fossem, previamente, pensados e todos os materiais e instrumentos de avaliação, a serem usados, fossem preparados com antecedência.

Concluí o Curso Normal em 1953, com novos transtornos familiares: no dia da última prova — era prova de Biologia — a Madre Superiora entrou na classe me apressando para que eu a terminasse. Como eu deveria ser a oradora da turma, na cerimônia de entrega de diplomas, imaginei que ela queria que eu fosse ler, para ela, o “discurso” que havia escrito. Terminei, entreguei a prova e saí com ela da sala. Assim que saímos, ela foi me dizendo que meu pai estava na sala de visitas me aguardando para que eu fosse para casa com ele, uma vez que minha mãe estava muito doente e ele precisava da minha presença, em casa, para cuidar de meus irmãos e que não seria possível eu participar da festa de formatura. Assim sendo, era para eu entregar o meu “discurso” para que uma colega o proferisse, no dia da formatura e, em seguida, fosse ver meu pai e arrumar minhas coisas para ir para casa, com ele.





24/05/1953. Aparecida do Norte.
 Alunas concluintes do Curso Normal do Instituto "Santa Marcelina", em romaria à Basílica de N.S.
 Aparecida. Na 3ª fila, da esquerda para a direita, sou a 1ª.



1953 . Formatura do Curso Normal .

Assim procedi e fui para casa com meu pai que estava desesperado com o estado de minha mãe. Ela, que sempre fora uma personalidade difícil, agora havia tido um colapso nervoso e estava totalmente insana.

Nos meses que se seguiram, abandonei meu projeto de prestar vestibular para o Curso de História Natural, na USP/SP, para o que vinha me preparando desde julho daquele ano, sem saber que o Decreto 34.330 / 53, que regulamentava a Lei nº1.821, de março de 1953, havia determinado a quais cursos superiores poderiam candidatar-se os alunos egressos dos cursos médios. E, no meu caso, conculinte de Curso Normal, apenas duas possibilidades de acesso me estavam abertas para o curso superior: Pedagogia e Letras (neolatinas ou anglogermânicas).

Por um bom tempo a atenção minha e de toda a família concentrou-se no estado de saúde de minha mãe, que submeteu-se a um longo tratamento psiquiátrico no Instituto Bierrenback de Castro, em Campinas, mas que não lhe devolveu, por completo, a saúde mental. Apesar de os médicos terem nos convencido que ela tinha condições de convivência familiar e social, essa convivência foi, sempre, muito traumática para todos nós, seus filhos e para meu pai.

Eu, como filha mais velha, precisei assumir as responsabilidades de minha casa, a educação de meus irmãos e isso me fez colocar em segundo plano a continuidade de meus estudos e, daí para frente, estar sempre muito preocupada com situações domésticas, as quais se tornaram prioridade em minha vida.

Minha mãe, algum tempo depois, foi aposentada por invalidez e nunca mais voltou a exercer o magistério. Parou no tempo e tornou-se uma preocupação constante para toda família, vivendo períodos de plena lucidez alternados com outros, de grande insanidade. Assim tem sido, freqüentemente, até hoje!

Ainda no ano de 1954, num momento em que minha mãe parecia estar num estado de relativo equilíbrio pessoal meu pai, que nunca se conformara com o fato de eu ter que interromper meus estudos, um dia ficou sabendo que, em Bauru, iria abrir uma faculdade de filosofia, ciências e letras, com alguns cursos e ponderou que, viajando todo dia, de Pederneiras a Bauru, talvez fosse possível eu fazer um curso superior.

De fato, uma congregação de religiosas — as Irmãs Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus — haviam obtido autorização federal e estavam dando início à implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do “Sagrado Coração de Jesus” — hoje, Universidade do Sagrado Coração — com os cursos de Pedagogia, História e Geografia e Letras (neolatinas e anglogermânicas). Considerando que só poderia escolher Pedagogia ou Letras, escolhi Pedagogia e me inscrevi nos exames vestibulares que já iam acontecer dentro de quinze dias. Comecei a estudar junto com o meu antigo professor de história do ginásio e, muito mal preparada, arrisquei prestar o vestibular. Obtive notas mínimas, fui aprovada e iniciei o curso de Pedagogia o qual conclui em 1957.

4. Pedagogia sem Pedagogia ?

Na década de 50, quando cursei Pedagogia, era muito difícil evidenciar a identidade desse curso. A carga horária das disciplinas era sobrecarregada com filosofia, psicologia e teologia sem que nenhum dos componentes curriculares se referisse à pedagogia.

Conforme consta de meu histórico escolar as disciplinas estudadas e suas respectivas cargas horárias foram as seguintes:



ANO	Disciplinas	Carga horária
1º-1954	Introdução à Filosofia	90
	Introdução à Teologia	90
	Complementação de Matemática	120
	História da Filosofia	90
	Biologia	120
	Sociologia	90
	Psicologia da Educação	120
2º-1955	Introdução à Filosofia	90
	Introdução à Teologia	90
	História da Educação	120
	História da Filosofia	90
	Filosofia da Educação	60
	Estatística	90
	Psicologia	60
3º-1956	Sociologia	90
	Introdução à Filosofia	90
	Introdução à Teologia	90
	História da Educação	120
	História da Filosofia	90
	Filosofia da Educação	60
	Psicologia da Educação	120
4º-1957	Psicologia Social	60
	Educação Comparada	120
	Administração Escolar	60
	Testes e Medidas Educacionais	45
	Filosofia da Educação	60
	Didática Geral	60
	Didática Especial	45
Total geral		2430 horas

Uma análise dos componentes curriculares do curso mostra a seguinte distribuição da carga horária: Filosofia = 720 horas, Psicologia = 405 horas, Teologia = 270 horas, História da educação = 240 horas, Matemática = 210 horas, Sociologia = 180 horas, Biologia = 120 horas, Educação comparada = 120 horas, Didática = 105 horas e Administração escolar = 60 horas.

A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do "Sagrado Coração de Jesus", em Bauru, foi reconhecida pelo Decreto Federal nº 40.386, de 20 de novembro de 1956 o qual reconheceu, também, os seus cursos. Posteriormente, a entidade mantenedora obteve a autorização para o funcionamento de outras faculdades que, juntamente com a primeira, em dezembro de 1980, pelo Parecer CFE nº 1402/80, obteve aprovação do Regimento Unificado das Faculdades do "Sagrado Coração" o que se constituiu,

conforme palavras de Dom Serafim Fernandes de Araújo — conselheiro federal que analisou e relatou o processo que apresentou a proposta do Regimento Unificado —, “o primeiro passo no sentido de sua futura institucionalização como Universidade”.²⁸

Acredito que essa faculdade foi criada com o mesmo espírito que presidiu a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP, em 1934, ou seja, que seus diplomados devessem se dedicar aos chamados “altos estudos desinteressados”. Dai, talvez, a sobrecarga dos estudos de filosofia, psicologia e teologia, em detrimento dos estudos pedagógicos. Ao longo do tempo e obrigada a se ajustar às reformas do ensino superior, orientou-se mais especificamente, para a formação de professores para o ensino secundário.

Assim que terminei o curso de Pedagogia, com um preparo muito deficitário em termos de conteúdos científicos e pedagógicos, não me faltaram ofertas para lecionar, tanto em escolas públicas como particulares, pois a falta de professores para o ensino médio e superior, nessa época, era imensa. Desde os anos 40, já se vinha verificando que, embora as faculdades de filosofia tenham se organizado, no Brasil, com os mesmos propósitos de sua congênere, na USP, “o destino profissional dos alunos foi cada vez mais se definindo em função do mercado de trabalho que, em nosso meio, reclamava professores e não comportava grande número de cientistas e especialistas dedicados aos estudos desinteressados”.²⁹ De fato, boa parte dos licenciados pelas faculdades de filosofia eram absorvidos pelas próprias escolas onde se formavam ou por tantas outras que se criavam e, a grande maioria ingressava no magistério secundário, público ou particular, mostrando que os cursos das faculdades de filosofia

²⁸ Araújo, S.F. Parecer CFE nº 1.592 de 03/12/80.

²⁹ Werebe, M.J.G., *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1968, p. 224.



se tornavam profissionalizantes, sendo a formação de professores secundários a principal razão da existência de quase todos eles.

Minha permanência diária na Faculdade não era muito demorada, em virtude do estado de saúde de minha mãe. Assistia as aulas, realizava as provas e exames e voltava para casa; estudava sozinha, sem manter grandes contatos com colegas e professores. Também, quase não participava das atividades do Centro Acadêmico, que bem cedo se organizou. Talvez, por isso, meus estudos foram piores do que poderiam ter sido se as minhas condições pessoais fossem outras.

Nesses anos (1954-57), meus estudos foram, inicialmente, bem parecidos com os do internato, nos anos precedentes mas, bem depressa verifiquei que teriam que ser diferentes pois o ensino, na Faculdade não era equivalente, embora algumas aulas fossem do mesmo tipo e houvessem as mesmas dificuldades com a formação dos professores e com a carência bibliográfica. A inculcação ideológica católica era, agora, bastante explícita através das aulas de Teologia e das disciplinas que compunham a área da Filosofia.

As aulas de Teologia e Introdução à Filosofia, ministradas pelo padre Leopoldo van Liempt, M.S.C., para os alunos de todos os cursos, verificavam-se no auditório e assumiam a forma de palestras. Essas aulas imprimiam a diretriz católica à nossa formação.

No primeiro semestre do primeiro ano, antes de iniciar as aulas de Teologia e Introdução à Filosofia, o padre Leopoldo usou um bom tempo dos horários dessas aulas com um assunto que ele denominou de "Propedêutica Metodológica". Revendo, hoje, as anotações relativas a essas aulas, — mimeografadas em papel ordinário e amarelecido pelo tempo; não tínhamos, ainda, xerox ou computador —, observo que a intenção do padre Leopoldo era, na verdade, preparar-nos para os estudos

universitários, com alguns conteúdos do que hoje denominamos de “Metodologia do Trabalho Científico”. Dizia ele na Introdução do seu Curso de Propedêutica Metodológica: “Destinam-se estas notas, primeiramente, aos jovens que, iniciando a última etapa de sua formação literária ou científica, experimentam o desejo de valorizar a própria vida e de auferir o maior rendimento possível do cabedal de conhecimentos que, no decurso dos anos escolares, conseguem acumular. Ensino superior diz formação intelectual. Não se confundam intelecto e memória . Embora a memória ampla e tenaz seja recurso precioso, não substitui o intelecto. O saber intelectual não está nos livros, está em nosso pensamento; não repete o que os outros pensaram, mas compreende, assimila vitalmente, julga e raciocina por força própria. Orientando a formação intelectual trataremos, primeiro, da parte básica para o nosso estudante: do ensino que dos professores recebe em aula e que de outras autoridades recebe em leituras e consultas. Depois, daremos conselhos a respeito da produção intelectual e de sua missão no seio da sociedade.” ³⁰

Só depois desse curso de “Propedêutica Metodológica” é que o padre Leopoldo iniciou as aulas de Teologia e de Introdução à Filosofia, ambas sob sua responsabilidade.

Nesse primeiro ano de faculdade eu tinha a impressão de que essas disciplinas eram o “carro chefe” do curso e que elas me dariam os fundamentos para as outras que viriam, posteriormente. Por isso, estudava com vontade e procurava aplicar as recomendações da “propedêutica metodológica”, o que permitiu que o hábito de só decorar, que havia sido o constante nos meus estudos anteriores, fosse cedendo lugar ao trabalho intelectual reflexivo, às leituras mais ampliadas e, conseqüentemente, a um aprofundamento de conhecimentos.

³⁰ Van Liempt, L. *Curso de Propedêutica Metodológica*. Bauru, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do “Sagrado Coração de Jesus”, 1954, mimeo.



As aulas de Teologia se desenvolveram com uma programação coerente, tendo como primeiro objetivo nos esclarecer sobre as bases racionais da fé e, posteriormente, tratou-se da teologia dogmática.

As aulas de Introdução à Filosofia eram calcadas no livro de Jacques Maritain *Introdução Geral à Filosofia*³¹ o qual se apresenta em apenas dois capítulos: “A natureza da Filosofia”, desdobrado em dois tópicos: 1. uma história da filosofia, até Aristóteles; 2. a definição da filosofia como “ciência de todas as coisas, pelos primeiros princípios, sob a luz natural da razão” e o segundo, onde o autor, a partir da definição e usando as regras da Lógica aristotélica se preocupa em construir uma divisão da filosofia e abordar os seus principais problemas.

No segundo e terceiro anos a cadeira de Introdução à Filosofia, contemplou os estudos de Lógica formal e material que, de certa maneira, complementavam a propedêutica metodológica, do padre Leopoldo.

Para as suas aulas, o padre Leopoldo produzia algumas apostilas com o conteúdo da matéria, pois não haviam livros, em português, que pudessem servir de material de estudos para os alunos. Essas apostilas, eram mal feitas e não facilitavam muito o nosso estudo. Muitas vezes o autor se “esquecia” de escrever em português e o fazia em latim, o que as tornava inúteis para nós. Mas, de qualquer maneira as dificuldades iam sendo vencidas. A Faculdade ia, pouco a pouco, ampliando sua biblioteca e os alunos também iam adquirindo livros, às vezes em língua vernácula mas, a maioria deles, em traduções espanholas que, embora com certa dificuldade, eram mais acessíveis para nós.

A História da Filosofia e a Filosofia da Educação foram ministradas pelo frei Timóteo Krupp, O.F.M., detentor de um imenso cabedal cultural mas que falava muito mal o

³¹ Atualmente, disponho da 5ª edição (1959, Livraria Agir Editora) desse livro, uma vez que perdi o exemplar que possuía durante os anos em que cursei a faculdade.



português, o que me atrapalhava, consideravelmente. No 4º ano a Filosofia da Educação ficou sob a responsabilidade do padre Leopoldo porque, segundo ouvimos dizer, o frei Timóteo teria abandonado, não só a Faculdade, mas também a vida religiosa e se casado. Nunca consegui saber se isso foi verdadeiro. Mas, ele não teria sido o único.

Sobre esse assunto, cabe aqui um registro: naquela década de 1950 muitos padres estavam “largando a batina”. Na própria Faculdade houve mais dois casos: o frei Roberto, que era professor do curso de Letras e o padre Álvaro, um padre secular que, em 1958, foi mandado embora de Botucatu, pelo bispo, por causa de uma polêmica travada com os protestantes. Em Botucatu, ele lecionava na Escola Normal. Tendo sido repreendido pelo bispo, veio para Bauru e inscreveu-se nos exames vestibulares para o curso de Pedagogia. Eu ministrava as aulas de Psicologia no curso preparatório para os vestibulares e o padre Álvaro era aluno. Ele me fustigava o tempo todo durante as aulas. Com sua formação de padre e com o tempo que já vinha lecionando em Botucatu tinha, certamente, muito mais conhecimentos do que eu. No entanto, foi por recomendação dele e de um outro padre, amigo de minha família, que o diretor da Escola Normal de Botucatu telefonou em minha casa me oferecendo as aulas que o padre Álvaro fora obrigado a deixar, tendo em vista a ordem do bispo para que ele deixasse a cidade de Botucatu.

Quando isso aconteceu, eu já havia me comprometido com uma escola particular de religiosos, em Avaré. Preferi a Escola Normal de Botucatu e indiquei o meu amigo e colega Celestino Alves da Silva Júnior para o colégio de Avaré. Foi assim que, o Celestino e eu iniciamos as nossas atividades no magistério secundário... ³²

³² Celestino Alves da Silva Júnior é licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do “Sagrado Coração de Jesus”, no ano de 1957. Fizemos parte da primeira turma de licenciados dessa faculdade. Ele, no ano seguinte efetivou-se por concurso — para o qual estudamos juntos — no magistério público, como professor de Educação nos antigos Institutos de Educação e Escolas Normais. Posteriormente, foi diretor de escola pública e





1958. Bauru. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do "Sagrado Coração de Jesus".
Curso de Pedagogia: 1ª turma de licenciados .

Mas, voltando às aulas do frei Timóteo, sou tentada a dizer que as de História da Filosofia, eram do gênero “doxografia”, pois partia dos pré-socráticos e ia parar em alguma figura mais ou menos contemporânea, enumerando o que os diversos pensadores, tradicionalmente chamadas “filósofos”, disseram a respeito de problemas tradicionalmente ditos “filosóficos”.³³

Eu não conseguia fazer anotações durante as aulas e as folhas datilografadas que o professor nos entregava, a título de resumo, eram de difícil compreensão porque não tinham redação e porque, freqüentemente, como as do padre Leopoldo, eram escritas em latim. Resolvi estudar pelos livros recomendados e descobri, depois de algum tempo, que o livro mais usado pelo frei Timóteo no preparo de suas aulas existia numa versão em espanhol: era a obra de Johannes Hirschberger³⁴, professor da Universidade de Frankfurt. Meu pai conseguiu comprá-lo em São Paulo, já que em Bauru não haviam livrarias especializadas. Ele comprou, também, um dicionário de filosofia³⁵. Com esse material pude me desempenhar muito bem nas aulas de História da Filosofia e me dedicava às leituras com grande entusiasmo e perseverança.

Se, de um lado, resolvi o problema de como estudar a História da Filosofia, ministrada pelo frei Timóteo, de outro me confundia, e cada vez mais, nas aulas de Filosofia da Educação, também ministradas por ele nos três primeiros anos da faculdade. Eram aulas tão confusas e sem nexo que não consigo reconstituí-las para refletir sobre as mesmas. Lembro, apenas, que por conta dessas aulas eu e meus colegas fomos levados à leitura de livros de autores existencialistas tais como Sartre,

seguir carreira universitária, tendo obtido os seus títulos de pós-graduação na USP e na PUC/SP. Atualmente, Livre Docente pela UNESP, é coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação nessa universidade. É autor de vários artigos e livros publicados, entre outros: *Supervisão de educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. Loyola, 1984 e *A Escola Pública como local de trabalho*. Cortez, 1993.

³³ Utilizo aqui a definição de Richard Rorty. *A filosofia en la historia*. Barcelona, Paidós, 1990.

³⁴ Hirschberger, J., *Historia de la Filosofia*. 2 vol., Editorial Herder, Barcelona, 1954.

³⁵ Brugger, W. *Diccionario de Filosofia*. Editorial Herder, Barcelona, 1953.

Simone de Beauvoir, Françoise Sagan e Sören Kierkegaard. Também o livro de William Heard Kilpatrick, *Educação para uma civilização em mudança*³⁶, fez parte de nossas leituras e, revendo-o nesta oportunidade, com todas as anotações que fiz na margem do texto, percebo que a intenção do professor foi de nos alertar contra os perigos que representavam para a fé católica, para a autoridade da Igreja e para a educação cristã, as filosofias contemporâneas. Isso se tornou bastante evidente quando, no 4º ano, o padre Leopoldo assumiu as aulas de Filosofia da Educação e centrou-as no estudo da Encíclica de Pio XI, *Divini Illius Magistri* que, embora publicada em 1929, representava, para os católicos, a síntese e o esteio da educação cristã da juventude na medida em que, após sintetizar o pensamento político anterior, acrescenta a posição da Igreja sobre as questões políticas e sociais e coloca as diretrizes, para os católicos, em relação aos problemas emanados da realidade educacional: o direito e o dever de educar, a teleologia e axiologia pedagógicas, a natureza do homem, o conceito de educando, a questão do método pedagógico, os perigos contra a fé a que está sujeito o educador se, se deixar influenciar, pelo pensamento contemporâneo, etc.

³⁶ Kilpatrick, W. H. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo, Melhoramentos, 3ª ed., s/d. (tradução: Noemy S. Rudolfer).

O pragmatismo americano, desde os anos 30, é talvez, a filosofia que mais tenha preocupado a Igreja tradicional. Tomado como representante central do materialismo, foi combatido dos anos 30 até os anos 60.

“O cardeal D. Leme, sabendo que a formação superior no Brasil era agnóstica e positivista, e tendo compreensão aguda sobre a importância de formação de intelectuais católicos no sentido de uma militância social-política-pedagógica eficaz, incentivou, durante os anos 30, toda uma série de iniciativas culturais, organizativas e políticas ligadas à Igreja. Deu cobertura a Jackson de Figueiredo e Alceu de Amoroso Lima no Centro D. Vital e, a partir daí, teve participação fundamental na formação da Confederação Católica Brasileira de Educação (1935), no Instituto Católico de Estudos Superiores (1932), na Ação Católica (1935), etc.

Num trabalho perfeito e harmonioso entre intelectuais leigos e clérigos, a Igreja estreou sua participação no novo regime pós-30 com uma vitória bastante comemorada: através da atuação do padre Leonel Franca, D. Leme conseguiu do então ministro da educação Francisco Campos o Decreto de abril de 1931 que institucionalizou o ensino de religião facultativo na rede escolar pública. Tal decreto provocou a reação de intelectuais laicos, e, sem dúvida, foi uma das centelhas responsáveis pela detonação de toda uma polêmica pedagógica que consumiu esforços de representativos pensadores brasileiros ativos nos anos 30.” Cf. Ghiraldelli Jr. P. *Pedagogia e luta de classes no Brasil, 1930-1937*. Ibitinga, S.P., Editora Humanidades, 1991, p. 105.

O livro de Kilpatrick, lido com os cuidados que o frei Timóteo imprimiu à sua leitura, não me levou a raciocínios diferentes daqueles que, até então, vinham orientando os meus estudos. Através dele e do prefácio do professor Lourenço Filho — que resume a tese de Kilpatrick quanto a necessidade de uma nova educação para um mundo que está mudando aceleradamente —, apenas entrei em contato com a filosofia pragmatista e com a pedagogia escolanovista e vim saber que existia, no nosso país, um grupo de profissionais da educação, entre eles o professor Lourenço Filho, imbuídos dessas “idéias estrangeiras e que queriam perverter a ordem da educação brasileira, desvalorizar nossas tradições, excluir o ensino religioso das escolas e entregar a educação nas mãos do estado”, como costumava dizer o padre Leopoldo.

Assim distorcida, a informação me colocou em alerta com relação ao que seria o “escolanovismo” e esse “movimento de profissionais da educação”, no Brasil.

Naquele momento, na Faculdade não se discutiu o assunto. Mas, em setembro de 1956, quando se realizou, em Ribeirão Preto, o “Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária”, a minha turma que, na época, constituía o terceiro ano do curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do “Sagrado Coração de Jesus”, de Bauru, estava lá. Participamos desse Congresso que, segundo vim a saber depois, foi uma das primeiras e “inequívocas manifestações de uma ofensiva clerical que, a pretexto de combater idéias revolucionárias, preparava o caminho para minar as bases da escola pública.”³⁷

Como é de nosso conhecimento, desde 1948, em cumprimento às determinações da Constituição de 1946, tramitava no Congresso Nacional o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional cujas peripécias de tramitação, durante 13 anos nas duas casas do Congresso, são relatadas por vários autores, especialmente Otaiza de

³⁷ Barros, R.S.M. (org.). *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1960, p. XXII.



Oliveira Romanelli³⁸ e que, nos anos finais da década de 50, foi motivo para o desencadeamento das lutas ideológicas em torno da educação democrática e da defesa da escola pública.

Hoje, refletindo sobre isso concluo que, entre o frei Timóteo e o padre Leopoldo deveriam haver algumas divergências: enquanto o primeiro insistia em refletir além das fronteiras do pensamento católico, embora sem caracterizar a situação nacional do momento, o segundo estava sempre alerta para que essas fronteiras não fossem rompidas e que, no interior delas, outros elementos não viessem contaminar tal pensamento. Por isso, talvez, se manifestasse de modo pouco lisonjeiro com relação aos “profissionais da educação” que, nesses anos, começavam a se pronunciar contra as posições conservadoras do clero em relação a problemas educacionais.

Só muitos anos depois, quando tais acontecimentos já faziam parte da história da educação brasileira, é que tomei conhecimento dos embates ideológicos que se verificavam entre esses grupos, desde os anos 30 e chegavam à década de 1950.

Naquela oportunidade o padre Leopoldo, após reafirmar os princípios da educação cristã através da Encíclica de Pio XI, desenvolveu uma outra atividade com os alunos do 4º ano, nas aulas de Filosofia da Educação. Essa atividade consistiu na tentativa de responder às questões que sempre formulávamos: “o que é pedagogia?”, “como é possível um curso de Pedagogia sem pedagogia?”

Ele procurou dar uma resposta a essas questões propondo um trabalho do qual muitos alunos participaram: num primeiro momento, ele e nós procuramos alguma definição de pedagogia nos livros disponíveis que, de um modo ou de outro, contemplassem assuntos pedagógicos e/ou educacionais.

³⁸ Romanelli, O.O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*, Petrópolis, R.J., Vozes, 1971, pp. 169-78.



Juntos, fichamos cerca de 50 livros, o que representou a leitura de perto de 10.000 páginas e produziu pouco mais de 300 fichas onde os autores se referiam a tópicos estritamente pedagógicos.

A partir dessa pesquisa e de posse dos dados coligidos, o padre Leopoldo produziu um fascículo intitulado *Que vem a ser Pedagogia ?*³⁹, no qual, com o rigor próprio de sua formação, procurou definir Pedagogia. Assim, na introdução, ele alerta: “A definição que aqui apresento, não pretende ser *uma a mais* na longa lista de definições correntes. Ela quer ser a única boa, formulando em termos claros e concisos o conceito completo e exato da Pedagogia, desdobrado em suas notas essenciais. Ela contém tudo que é da Pedagogia e elimina qualquer conceito que à Pedagogia não pertence.” (grifo do autor).

Ainda na introdução, o padre Leopoldo declarou que a tese que iria apresentar não era inédita e nem original sua, mas que se encontrava na “volumosa obra de Dr. J.W.J. Geerts, M.S.C., intitulada ‘De Dienende Pedagogiek’”, editada na Holanda, pela editora J. J. Romen en Zonen, em 1936.

Partindo do “bom senso realista: Pedagogia é a ciência e a arte de educar”, ele passa a desdobrar os conceitos de ciência, arte e educar, buscando o verdadeiro sentido dessas palavras, mostrando, claramente, o que é ciência e arte e distinguindo educação e pedagogia. Aquela como um trabalho real que ocorre na sociedade, inevitavelmente, e esta como construção do conhecimento humano. Enquanto a primeira “é um trabalho real e concreto, e situa-se no plano da realidade extra mental, de per si independente de meu pensar ou não pensar”, a segunda “é uma ciência,

³⁹ Van Liempt, L. *Que vem a ser Pedagogia?*. Bauru, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus, 1958



pertence ao reino do conhecimento humano, está situada no plano da mente, das idéias, dos juízos, dos raciocínios, no assim chamado plano mental.”⁴⁰

Quanto ao conceito de “educar”, o padre Leopoldo não aliou-o à idéia de “conduzir”, mas sim à idéia de “desenvolver”. Para ele, o verbo educar se refere sempre ao desenvolvimento de um ser vivo. E, continuando a raciocinar, busca na Antropologia a resposta para a questão: “como é que se desenvolve um ser vivo?”. A resposta encontrada é de que o desenvolvimento do ser vivo é operação imanente, isto é, viver é mover-se a si mesmo e, neste movimento há gasto de energia, mas há, também, sobra de energia decorrente do grau de intensidade da auto-atividade do ser. Esta sobra de energia é o que faz com que o ser cresça. Nas palavras dele: “Para apenas viver, manter o nível de desenvolvimento já alcançado, o recurso é a atividade das potências pessoais. *Para crescer*, para elevar o nível, para alcançar maior perfeição, necessário se torna uma atividade pessoal mais intensa. É da sobra que o ser vivo cresce. O grau de intensidade superabundante determina o grau de crescimento. Assim será possível crescer mais depressa ou mais devagar, conforme for maior ou menor o superávit da autoatividade” ⁴¹ (grifos do autor).

Com estas colocações e fiel à lógica de Aristóteles e aos princípios tomistas, o padre Leopoldo nos deu como resposta uma definição de Pedagogia como “ciência e arte de conseguir a auto atividade do educando adequada ao seu grau de desenvolvimento”. Partindo dessa definição, desdobrou-a em suas notas essenciais para que as mesmas pudessem servir como princípio da divisão da pedagogia. Assim, se a pedagogia é ciência e arte, é ciência-prática. Seu objeto material é a influência ativa do educador (conseguir) no sentido de ajudar o educando a crescer; seu objeto formal é a auto-atividade do educando, pois a educação só se realiza pelo auto-

⁴⁰ Idem, ibidem, p. 5.

⁴¹ Idem, ibidem, p. 2.

aperfeiçoamento das próprias potencialidades e a nota determinante, dessa definição, é o grau de desenvolvimento do educando.

Prosseguindo a defesa da definição elaborada, a preocupação do padre Leopoldo foi explicitar cada um dos termos da mesma e, a partir deles, dividir a pedagogia em suas partes principais. Ele o faz de maneira coerente e introduzindo explicações que vão aclarando os pressupostos filosóficos que lhe servem de apoio, chegando a concluir que a tentativa feita não pretende ser completa, mas representa um primeiro esforço de sistematização

Tal esforço de sistematização culmina, necessariamente, numa conclusão quando, explicitando o objeto material da pedagogia — a influencia ativa do educador —, o autor considera que, como outras ciências práticas, a pedagogia é diretiva, procura dar normas à atividade do homem. Como dirigir “significa levar a um fim, mostrar o caminho a um objetivo determinado”, será este objetivo, “conhecido clara e distintamente”, que irá orientar o intelecto quanto à melhor maneira de agir ou de fazer. “É este objetivo que determina o ângulo sob o qual a atividade é julgada, o acerto na escolha dos meios e a perícia das manobras que levam a alcançar o resultado desejado”. Daí que o objeto específico da atividade pedagógica é “o fim imediato da influência educadora, ou seja, a auto-atividade do educando proporcionada ao seu desenvolvimento”⁴²

Isto posto e desse modo, a pedagogia é a ciência prática de como conseguir a auto-atividade do educando, adequada ao seu desenvolvimento e só.

No entanto, não há educador tentando conseguir a auto-atividade do educando sem ter em vista um fim determinado. Mas, a questão do fim bem como a questão da auto-atividade do educando, não são questões pedagógicas, ensina o autor. São essas

⁴² Idem, *ibidem*, pp. 10-1.



questões, especialmente a questão teleológica, que irão determinar a perspectiva pedagógica.

Ao colocar a questão do fim da obra educacional, o padre Leopoldo coloca também o divisor entre a pedagogia e as outras ciências que, de um modo ou outro, se ocupam da educação. Procurando justificar as premissas que propiciaram a conclusão do raciocínio, que se apresentou como definição da pedagogia, ele esclarece que a autoatividade do educando tende à perfeição e que, para os católicos, esta perfeição é a perfeição integral, com um único objetivo: a glória de Deus. Por isso, para ele, não tem sentido o Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, ela deveria estar na Faculdade de Teologia!

Precisando os limites da pedagogia o padre Leopoldo faz dois alertas: primeiro, para o fato de que, muitos pedagogistas, por não terem “uma definição exata e uma demarcação rigorosa dos limites da pedagogia”, desviam suas atenções do “único ponto de real interesse pedagógico”, isto é, “como o educador pode conseguir a autoatividade do educando adequada ao seu grau de desenvolvimento” e, com isso, se perdem em discussões de natureza psicológica, genética, filosófica e até teológica, sendo isto bastante funesto para a própria pedagogia, por gerar uma série de confusões⁴³; segundo, a ilusão dos católicos nascida da convicção de que possuem a Verdade a respeito dos fins sobrenaturais do homem, o que os leva a crer que possuem também “o monopólio da arte e ciência de ajudar a crescer na luz da verdade e da bondade verdadeiras”. Ele adverte que “os fatos mandam reconhecer que a arte de educar é saber conseguir a autoatividade do educando” e que não se pode negar que, nesta arte, os não-católicos chegam, às vezes, à genealidade. Por isso, numa

⁴³ Idem, ibidem, p. 12.



alusão, talvez, à absorção do escolanovismo pela Pedagogia Católica⁴⁴, afirma que: "Dewey não se refuta com argumentos pedagógicos quando lança suas teses naturalistas. São erros filosóficos e teológicos e só à Filosofia e à Teologia compete refutá-los"⁴⁵.

Entendendo que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do "Sagrado Coração de Jesus" se propunha a não só capacitar os alunos numa certa especialidade mas, também a dar-lhes uma formação completa, enquanto profissionais e especialistas, o padre Leopoldo declarou que os programas das várias disciplinas atendiam a um critério prático, conforme as exigências das tarefas que os alunos, futuros professores, teriam que desempenhar na realidade; daí a necessidade de conhecerem os perigos, os obstáculos, as fraquezas humanas e terem, ao mesmo tempo, no cabedal de seus conhecimentos, um guia seguro onde se sobressaíssem os que diziam respeito à "ciência de fazer andar nos caminhos certos"⁴⁶.

⁴⁴ Sobre esta questão, é esclarecedora a leitura de "Pedagogia Católica", um trecho do livro de Ghiraldelli Jr. P. *Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)*. Ibitinga /São Paulo, Humanidades, 1991: "A Igreja Católica realmente armou uma trincheira e centrou fogo no pragmatismo americano e nos teóricos escolanovistas brasileiros que incorporaram o espírito de Dewey no país. Todavia, há bastante diferença entre o combate que os educadores católicos empreenderam contra o escolanovismo dos anos 30 e a fúria enlouquecida da hierarquia católica contra as pedagogias libertárias dos anos 10. Nos anos 10, a Igreja buscou, por todos os meios, coartar as possibilidades de disseminação das pedagogias libertárias. Em relação à Pedagogia Nova, os intelectuais católicos tiveram outra atitude: não se tratou de rechaçar em bloco, mas, sim, de disputar com a intelectualidade laica as possíveis virtudes do escolanovismo que ganhava adeptos velozmente no seio da vanguarda do professorado. Nos anos 30 no Brasil, apareceu um tateante porém significativo *escolanovismo católico*. Jônathas Serrano e Everardo Backheuser foram, sem dúvida, elementos destacados deste terreno cinzento da polêmica dos seguidores de Dewey." Cf. *Op.cit.* pp. 105-6. "As primeiras críticas dos intelectuais do Centro D. Vital ao escolanovismo anunciaram certos cuidados que, no decorrer do tempo, foram retomadas propiciando a abertura para o desenvolvimento de um escolanovismo católico. Alceu de Amoroso Lima, Leonardo Van Acker como também Alexandre Correia se postaram como críticos rigorosos e eruditos ao livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, lançado no final dos anos 20 por Lourenço Filho. Apesar do reacionarismo político, tais críticas compreenderam de modo seguro os 'pontos fracos' do escolanovismo e, não raro, mostraram, em alguns lances, uma certa disposição à absorção do novo pensamento pedagógico." Cf. *Op.cit.* p. 108.

⁴⁵ Van Liempt, L. *Op. cit.*, p.13.

⁴⁶ Para o padre Leopoldo a pedagogia por ser ciência diretiva precisa de claros objetivos para a educação. Os princípios que devem iluminar a ação pedagógica devem ser verdadeiros, pois "partindo de princípio falso, no caso, da falsa concepção de ideal, e seguindo à risca as normas da verdadeira Pedagogia, ciência e arte de educar, chega-se a um resultado lamentável sem deixar de ser pedagógico. Ao educador que realiza esta tarefa malfadada cabe a crítica: *fez bem mas agiu mal*" (grifos do autor). Cf. Van Liempt, *Op. cit.* p.19.



“Fazer andar nos caminhos certos” supõe a idéia de uma concepção de vida, de homem, de mundo, da qual decorrerão os objetivos pedagógicos. Estes é que irão impregnar todo o fazer pedagógico de tal modo que as pedagogias serão tantas quantas possam ser as concepções a partir das quais elas se constróem.

Para o padre Leopoldo os caminhos certos não estavam na filosofia do pragmatismo de Dewey, nem em outras filosofias contemporâneas. Pelo contrário, estavam na concepção de vida e de educação contidas na *Divini Illius Magister*.

Assim, em plano conceitual reforçava-se, mais uma vez, a educação tradicional-católica que eu vinha tendo desde os dias de minha infância.

As outras disciplinas que cursei na Faculdade tiveram uma significação apenas relativa na minha formação; ou porque não foram bem trabalhadas pelos professores ou porque eu não as estudei direito. No entanto, para se compreender as dificuldades pelas quais passei quando comecei a exercer o magistério, lecionando as disciplinas específicas do curso normal ou realizando concurso de provas e títulos para o magistério público, no ano seguinte ao da colação de grau, é necessário relembrar e rever o conteúdo de disciplinas como Psicologia, Sociologia, História da educação e Didática, com as quais eu iria trabalhar, inevitavelmente.

As aulas de Sociologia geral e educacional foram ministradas por um advogado. Eram tão desinteressantes que pouco me lembro delas. Mas tenho comigo ainda hoje os resumos datilografados, pelo próprio professor, das aulas que foram ministradas de Sociologia educacional e onde se pode ler: “Assim como acontece com a sociologia propriamente dita, a sociologia educacional é definida de vários modos, sendo inúmeras as críticas apresentadas sobre essas definições. Não esqueçamos porém, que ‘omnis definitio periculosa est’. Sabemos que a sociologia geral está situada no quadro das ciências entre a biologia e a moral. A posição da sociologia educacional no



quadro das ciências é a mesma da sociologia geral, da qual nada mais é do que um ramo especializado. Não havia, em épocas passadas, mais do que uma única ciência da educação, que se denominava Pedagogia. Tudo o que dizia respeito à arte, ou melhor aos conhecimentos sobre a maneira de ensinar, se encontravam reunidos na ciência pedagógica. Hoje, isso não é mais assim. Inúmeras são as ciências da educação, sendo a Pedagogia o conjunto dessas mesmas ciências. As ciências pedagógicas podem ser divididas em 3 grandes grupos: as que estudam os fins da educação, as que estudam os princípios da educação e as que estudam os meios da educação. Entre as ciências pedagógicas que estudam os fins da educação, vamos encontrar: História da educação; Filosofia da educação. Entre as ciências pedagógicas que estudam os princípios da educação, vamos encontrar: Biologia educacional, Psicologia educacional, Sociologia da educação ou educacional, Estatística educacional e Educação comparada. No terceiro e último grupo, que estuda os meios de educação, teremos então: Higiene escolar, Legislação escolar, Administração, Didática ou metodologia escolar, seja geral ou especial, Orientação educacional e Prática de ensino.”⁴⁷

Desse pequeno texto se desprendem algumas questões. Primeira, uma sociologia propriamente dita, supõe uma impropriamente dita. O que é uma e o que é a outra? Segunda, em qual quadro das ciências a sociologia está colocada entre a biologia e a moral? Terceira, por que é perigoso definir? Quarta, qual o critério (ou falta de critério) para entender a pedagogia como o “conjunto das ciências da educação” e dividi-la em três grandes grupos, como foi feito?

⁴⁷ Marques Jr., S. Sumário de aulas. Bauru, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do “Sagrado Coração de Jesus”, s/d, mimeo.



Parece-me que o professor de sociologia cometeu aquelas confusões às quais o padre Leopoldo se referia quando nos preveniu que definir não é trabalho de cientistas e sim de filósofos!

Voltando a esse texto e outros do mesmo teor, produzidos pelo meu professor de sociologia, sem qualquer referência bibliográfica, sem maiores explicações e com o uso da técnica do “magister dixit”, sou forçada a concluir que, apesar do esforço feito, pelo padre Leopoldo, no último ano da minha graduação, o curso de Pedagogia que cursei, nos anos 50, deixou muito a desejar, principalmente em alguns aspectos que diziam respeito à questão da formação de alguns professores.

A Biologia educacional e a História da educação, lecionadas por uma mesma professora,⁴⁸ também foram disciplinas que não me proporcionaram conhecimentos relevantes e/ou sistematizados. As aulas de Biologia não foram além da discussão de um texto produzido pela própria professora sob o título *Adolescência* Neste, depois de apresentar as definições de adolescência de Stanley Hall, Mira y Lopes, Thom Douglas, Hernandez Ruiz e Charlotte Bühler, sem fazer a referência bibliográfica de onde foram extraídas, a professora afirma: “É pois a adolescência a fase própria para o casamento e para a multiplicação pois é nesta fase que atributos físicos e psíquicos se completam e se estabilizam. Também é a adolescência a fase da corrupção e do vício do pessimismo e epicurismo.” Na margem do texto, guardado comigo, eu acrescentei: “estou contra estas afirmações!” Mas, ficou por isso mesmo: embora eu tivesse tentado não houve, por parte da professora, abertura para discussão.

A História da educação foi, basicamente, desenvolvida com o livro de Theobaldo Miranda Santos, que eu já conhecia. Em certa altura do curso, a professora indicou os

⁴⁸ Era a professora Maria Isabel Mattos, efetiva da “cadeira de educação” na escola normal de uma cidade vizinha de Bauru.



livros de Paul Monroe⁴⁹ e de Lorenzo Luzuriaga⁵⁰, os quais adquiri e com os quais complementava os meus estudos. A disciplina se resumia aos assuntos tratados nesses livros e sem qualquer referência à história da educação brasileira, que foi deixada para o fim do curso e que não deu tempo de ser vista. Dessa maneira, a única leitura que fiz sobre a história da educação brasileira, até o final da década de 1960, foi aquela que consta do livro, já referido, de Theobaldo Miranda Santos, como um “apêndice”.

A Didática e a Prática de ensino foram trabalhadas pela professora Maria da Glória de Rosa.⁵¹ Infelizmente não tenho nenhuma anotação, apostila ou muitas lembranças dessas aulas. Recordo, apenas, que durante aquele ano tínhamos que preparar planos de aulas e ministrá-las na Escola Normal do “Colégio São José”, de propriedade da mesma congregação religiosa, mantenedora da Faculdade e que lhe servia de colégio de aplicação. Uma vez ou outra, em suas aulas, a professora Glória de Rosa mencionou o livro de Luiz Alves de Mattos⁵² como referência para estudos. Era um livro novo, editado pela primeira vez em 1957 e que vinha sendo usado em muitas escolas de formação de professores. O autor, inicialmente, ministrou aulas de didática nas campanhas patrocinadas pelo Ministério da Educação e Cultura para aperfeiçoamento e difusão do ensino comercial (CAEC) e secundário (CADES) as quais tinham por objetivo suprir a falta de professores para essas modalidades de

⁴⁹ Monroe, P. *História da educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1956 (tradução: Idel Becker e Terezinha G. Garcia)

⁵⁰ Luzuriaga, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1955 (tradução: Luiz Damasco Penna).

⁵¹ Maria da Glória de Rosa permaneceu por muitos anos como professora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do “Sagrado Coração de Jesus”, de Bauru. Foi professora conceituada e se notabilizou nesta região do Estado de São Paulo pela publicação de um livro: *A história da educação através dos textos*. São Paulo, Editora Cultrix, 1971. Depois de ter sido sua aluna de Didática, em 1957, fui sua colega num curso de especialização em nível de pós-graduação em Filosofia e História da Educação, ministrado pelo professor José Antônio Tobias, catedrático dessa disciplina na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de Marília, no fim da década de 1960. Após esse curso a professora Glória de Rosa tornou-se assistente do prof. Tobias.

⁵² Mattos, L.A. *Sumário de didática geral*. Rio de Janeiro, Gráfica Editora Aurora, Ltda., 1967, 7ª ed.



ensino. Em 1956, suas aulas foram irradiadas pela Rádio Ministério da Educação com objetivo de atingir, mais amplamente, os professores que se candidatavam aos exames de suficiência do Ministério da Educação, que os habilitava a lecionar no ensino secundário e comercial. Desse modo, o autor ficou conhecido em todo o país e seu livro se tornou manual de estudos nas faculdades de filosofia e escolas normais. No prefácio da 4ª edição, em 1963, Luiz Alves de Mattos informa que, seu livro vem tendo aceitação em mais de cinquenta faculdades de filosofia espalhadas pelo Brasil e que, “com a recente publicação de sua tradução castelhana (‘Compendio de Didáctica General’) pela Editorial Kapeluz, S.A. de Buenos Aires, em junho de 1963, sua influência está se estendendo às demais repúblicas latino-americanas...”⁵³

As disciplinas que compunham a área da Psicologia estiveram, principalmente, a cargo da irmã Rosalva Motter e primavam pela quantidade de matéria. Ciente da falta de livros que servissem para subsidiar os nossos estudos, ela produzia textos e os alunos providenciavam para que os mesmos se transformassem em “apostilas”. Pessoalmente, eu não gostava de estudar por essas apostilas porque a pessoa que datilografava as matrizes cometia muitos erros, pulava alguns trechos fazendo com que os assuntos ficassem truncados. Eu preferia estudar pelos livros que iam sendo indicados e que eu ia adquirindo, sempre que possível. A maioria deles, originalmente em inglês, algumas vezes eram encontrados em espanhol, o que me obrigava a estudar psicologia e espanhol, ao mesmo tempo.

Os estudos de psicologia se iniciaram por uma visão histórica da psicologia e da formação das “escolas psicológicas” (assunto que estudei pelo capítulo 1º do livro de Gemeli e Zunini⁵⁴) e prosseguiram com a psicologia geral, educacional, social, da

⁵³ Idem, *ibidem*, p.18.

⁵⁴ Gemeli, A. e Zunini, G. *Introducción a la psicología*. Barcelona, Luiz Miracle-editor, 1955. (tradução espanhola: Fernando Gutiérrez).

personalidade, psicopatologia⁵⁵, além de testes e medidas educacionais. A psicologia educacional desdobrou-se em psicologia evolutiva e em psicologia da aprendizagem⁵⁶.

Testes e medidas educacionais constituiu-se uma disciplina na área de psicologia e foi ministrada pelo professor Agostinho Minicucci, orientador educacional na rede pública do estado e com quem trabalhei posteriormente, na Escola Normal, em Botucatu, onde ele tinha seu cargo.

Nessa disciplina os assuntos abordados referiram-se, primeiramente à distinção de conceitos: testar, medir e avaliar. Em seguida, estudamos as características essenciais dos instrumentos de medida: fidedignidade, validade, objetividade, etc. As aulas prosseguiram com um histórico do aparecimento dos testes e sua aplicação nos variados campos da psicologia como instrumentos de diagnóstico. Destes, foram estudados alguns, como o teste de Binet e Simon e o teste de Wechsler, ambos em suas versões para crianças; o teste Goodenough para avaliação da inteligência infantil e o teste ABC de Lourenço Filho, para verificação da maturidade da criança para a leitura e a escrita. Estudamos também alguns testes para avaliação das características

⁵⁵ As aulas de Psicopatologia foram fundamentadas no livro de: Dória, Célia Sodré (Madre Cristina Maria). *Psicopatologia - um estudo dinâmico do adulto anormal*. São Paulo, Faculdade de Filosofia "Sedes Sapientie", 1958.

⁵⁶ Realizei meus estudos de psicologia evolutiva, principalmente pelos seguintes livros:

Murchison, C. (org.). *Manual de psicología del niño*. Barcelona, Francisco Seix-editor, 1950.

Brooks, F.D. *Psicología de la adolescencia*. Buenos Ayres, Editorial Kapelusz, 1952.

Bühler, C. *La vida psíquica del adolescente*. Buenos Ayres, Espasa-Calpe Argentina, S.A., 1950.

Mira y Lopes, E. *Psicología evolutiva da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro, Ed. Científica, 1957.

As aulas de psicologia social nos remetiam, com frequência ao livro de Klineberg, O. *Psicologia Social*, 2vol., Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura, 1954 (tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva, Jane Bouchaud Lopes da Cruz e Olga de Oliveira e Silva).

Para os estudos de psicologia da aprendizagem recorria, com frequência, ao livro de Aguayo, A. M. *Pedagogia Científica - Psicologia e direção da aprendizagem*, em exemplar pertencente à biblioteca da faculdade e que adquiri, em 1959, na 8ª edição da Companhia Editora Nacional, com tradução e notas de J. B. Damasco Penna. Nos primeiros anos em que exerci o magistério secundário, lecionando psicologia educacional na Escola Normal, usei exclusivamente o livro do mestre cubano, para quem a pedagogia deveria estar fundamentada na psicologia, entendida como ciência do comportamento.

da personalidade como o “inventário de personalidade”, de Bernreuter, o “psicodiagnóstico de Rorschach” e o “psicodiagnóstico Miocinético”, de Mira y Lopes.

Essas aulas se preocuparam, também, com a questão da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, através de provas objetivas, procurando nos capacitar para a construção desse tipo de provas e para o uso adequado de seus resultados, pelo tratamento estatístico dos mesmos. Foi aí que entendi a aplicação dos estudos de Estatística efetuados — a duras penas, uma vez que nunca me dei bem com as ciências exatas —, nos primeiros anos do curso, através das aulas do professor Isaac Portal Roldán.

Com o decorrer do tempo, durante o exercício de minha profissão, fui observando a grande relevância dos estudos psicológicos para a profissão do professor e a grande necessidade do intercâmbio entre a psicologia e a pedagogia e fui verificando, também, como, no Brasil, as licenciaturas nas faculdades de filosofia dão pouca importância para a formação pedagógica e técnico-prática do profissional do magistério uma vez que, na formação teórico-científica prevalece a formação acadêmica, ou seja, os estudos referentes às disciplinas que o futuro docente vai lecionar. Esta constatação vem sendo, ao longo de minha carreira de professor, a maior preocupação e a maior decepção, pois quanto mais o tempo passa, menor é o embasamento teórico dos professores no terreno daquilo que é específico para o exercício do magistério.

Por fim, para completar o relato sobre o curso de Pedagogia que cursei nos anos 50, resta uma reflexão sobre as aulas de Educação comparada e de Administração escolar. Ambas sob a responsabilidade da Irmã Arminda Sbríssia — que era também a titular de Língua e literatura italiana, no curso de Letras, e acumulava as funções de diretora da Faculdade —, foram ministradas por ela e pelo professor Antônio Serralvo



Sobrinho. Ela se preocupou, inicialmente, em colocar em pauta dois assuntos: primeiro, o problema do controle da educação entre os povos, destacando como, na Idade Moderna, esse assunto foi definido pelos teóricos da Revolução Francesa que reivindicavam para o Estado o controle da educação e como isso encontrou opositores entre os teóricos ingleses; segundo, como se constituíram ou vêm se constituindo os vários sistemas nacionais de educação, no mundo moderno, em decorrência de fatores de ordem social, política, econômica, etc., próprios de cada estado nacional. Encerrou esta primeira parte, analisando a posição das escolas particulares nos sistemas nacionais de educação defendendo-as, obviamente, em nome da liberdade de escolha da família quanto à melhor escola para seus filhos. Completou esse tema lembrando que, num sistema nacional de educação que se pretenda democrático, a discussão maior não se fixa no problema da competência para educar, mas sim na organização dos serviços sociais (tais como saúde, moradia, pleno emprego etc.) que permitam aos alunos tirar o maior proveito da frequência à escola.

Relendo hoje o texto produzido pela irmã Arminda, me chama a atenção o último parágrafo onde ela conclui: "Apesar de ser duvidoso que uma ciência da educação seja, algum dia, exata e infalível, seu desenvolvimento e aperfeiçoamento são as bases essenciais para a organização de um sistema de educação em que cada aluno encontre a escola e a instrução adequadas à sua capacidade. Até o presente, as possibilidades de tal auxílio a um sistema sadiamente organizado, foram somente reconhecidas pela França, onde a criação de um Departamento Nacional de Seleção e Distribuição de Alunos foi reclamada como parte do movimento da "école unique".⁵⁷

Num segundo momento, a Irmã Arminda produziu um texto com uma indicação: "Luzuriaga". Hoje verifico se tratar de um resumo do capítulo VI do livro *Pedagogia*

⁵⁷ Sbrissia, A. *Estado e Educação*. Bauru, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do "Sagrado Coração de Jesus", 1956, mimeo.



social e política, desse autor, no qual ele trata da organização da educação nos vários países europeus e nos Estados Unidos, em termos de graus e modalidades de ensino, institucionalização, administração e inspeção.⁵⁸

O professor Antônio Serralvo Sobrinho, quando lecionou na Faculdade, ocupava um cargo na Delegacia Regional do MEC, em Bauru, e tinha grande familiaridade com a legislação do ensino. Suas aulas, que não foram muitas, se resumiram em nos mostrar a estrutura, o funcionamento e a legislação do ensino no Brasil, vigentes naquela época. Para tanto providenciou, para cada um de nós, um exemplar de uma publicação do Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura,⁵⁹ que continha as “leis orgânicas” e a legislação complementar e nos iniciou na leitura e compreensão desse material pois, segundo ele, na direção de uma escola pública ou particular precisaríamos conhecer e aplicar a legislação, necessariamente.

Hoje, fazendo um balanço do curso de Pedagogia que me foi proporcionado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do “Sagrado Coração de Jesus”, de Bauru, nos anos 50, não posso dizer que ele tenha sido dos piores. Certamente não foi excelente, mas proporcionou, a mim e meus colegas, conhecimentos que poderiam nos permitir o exercício do magistério de modo consciente e comprometido, em consonância com uma visão de mundo que tinha suas raízes plantadas no Catolicismo.

As Irmãs Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus, que empreenderam a tarefa pioneira de implantar uma faculdade de filosofia no interior do Estado de São Paulo, não o fizeram desconhecendo as dificuldades que enfrentariam, as quais não eram, por certo, maiores que o ideal que as animava. Disso, são reveladoras as

⁵⁸ Luzuriaga, L. *Pedagogia social e política*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1960. (Tradução e notas: Lólio Lourenço de Oliveira e J.B. Damasco Penna).

⁵⁹ Brasil - Ministério da Educação e Cultura. *Lei Orgânica do Ensino Secundário e Legislação complementar*. Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa Nacional, 1955.



palavras da Diretora da Faculdade, em agosto de 1963, dez anos após o início das atividades: "Há dez anos, a criação de uma Faculdade de Filosofia, em Bauru, soou como pretensão por demais arrojada. Não faltaram críticas desalentadoras, na tentativa de cercear os nossos ideais, que foram tomados por utópicos. O conceito de Universidade, e, por extensão, o de escola superior, ainda não arejado pela mentalidade nova que se está impondo, não admitia a criação de uma escola que, não contava de início, com a possibilidade de desenvolver a alta cultura, a pesquisa de alto nível, a ciência como tal. Hoje quando nossos ouvidos se cansam com a expressão já impertinente, 'universidade ou escola superior alienada', já não aparece como pretensão ingênua o objetivo de criar uma escola superior voltada, em primeiro lugar, para a realidade sócio-cultural de Bauru e regiões circunvizinhas. Voltada portanto, para a situação precária do magistério de nível médio. Estávamos, há dez anos, diante da realidade angustiante: o ensino médio, o oficial e o particular do nosso interior em crescente ascensão; por outro lado, crise de professores, em número e qualidade. A escola média aí estava a reclamar docentes e administradores. Docentes e administradores de nível, sem o que, as críticas feitas ao ensino secundário, especialmente o mais visado, não encontrariam nunca um começo de solução. Começamos a trabalhar. E aí estão os nossos quase trezentos licenciados, sessenta por cento nas lides do magistério. Certamente, gota de água no oceano se pensarmos em termos de Brasil. Mas a nossa contribuição é um fato: modesta, mas real."⁶⁰

Segundo Luiz Antônio Cunha⁶¹, o número de estudantes dos cursos de Pedagogia no período de 1945-64, eram os seguintes:

⁶⁰ Sbrissia, A. Apresentação. In: *Anais 1954-1964*. Bauru, S.P., Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do "Sagrado Coração de Jesus", 1964.

⁶¹ Cunha, L. A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1989, pp.104-6.



1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954
263			423	507	578	487	560	724	1337
1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
1591	1960	2224	2562	2371	2891	1774	1420	655	473

O autor observa que, “as fontes consultadas não permitem a conclusão da existência ou não de matrículas nos ‘espaços em branco’”. Apesar disso, o que é interessante notar é o aumento substancial dos estudantes matriculados nos cursos de Pedagogia no período de 1954-60, período em que, segundo Margarida Jardim Cavalcanti⁶², 44% dos professores do então curso primário, em todo o país, eram leigos. Por isso se explica que nesse período tenha havido, em todos os estados, a expansão da Escola Normal para a formação de professores para esse grau de ensino. Como uma reação em cadeia, os cursos de Pedagogia, nas faculdades de filosofia, tiveram um aumento de matrículas, pois são os seus licenciados os professores habilitados para as disciplinas específicas das Escolas Normais.

Se tomarmos como referência os sete primeiros anos (1945-53) da tabela acima e os sete anos seguintes (1954-60), os alunos matriculados nos cursos de Pedagogia, no segundo período, somam 14.936 contra 3.436 no período anterior. Isso significa a quadruplicação de estudantes nos cursos de Pedagogia de um período para o outro, dos acima considerados.

Outro dado que me parece importante é o aumento das publicações específicas na área pedagógica durante esse período, seja de obras nacionais ou estrangeiras

⁶² Cavalcante, M. J. *Cefam: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo, Editora Cortez, 1994, p. 39.

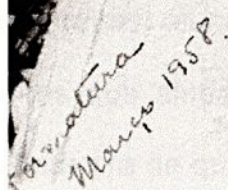
traduzidas, o que, sem dúvida, ampliou a reflexão nacional quanto aos problemas pedagógicos.

Prevendo as necessidades do país quanto a formação de professores secundários, as Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus ousaram a criação e implantação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em Bauru. Faculdade católica, na qual estudei e me formei. Nesta, fui um dos 26 alunos que, em 1954, integraram a primeira turma. E um dos 14 alunos que, em 1957, concluíram o curso de Pedagogia. Além de nós compuseram a primeira turma de licenciados da Faculdade, 8 alunos do curso de História e Geografia e 7 alunos do curso do curso de Letras. A maioria de nós se dedicou ao magistério. Muitos se sobressairam em concursos públicos para o magistério secundário; alguns ocuparam postos de comando em órgãos da Secretária da Educação do Estado e outros se tornaram professores universitários na própria instituição onde se graduaram ou em outras instituições particulares e, hoje, são muitos os que, após cursarem os cursos de pós-graduação em educação, vêm contribuindo com a construção dos conhecimentos pedagógicos através de suas pesquisas e do ensino nas universidades do país.

A Faculdade, inicialmente instalada num modesto prédio, anteriormente um grupo escolar do estado de São Paulo, hoje é Universidade com seu campus próprio e congrega muitos cursos formando uma variedade de profissionais.

Do ensino recebido, da aprendizagem efetuada, enfim, da educação que tive na Faculdade, muito transmiti aos meus alunos, durante o meu exercício profissional. Muito também, retifiquei, corriji, ampliei, consolidei ao longo de minha vida como professora, pois nunca deixei de ser estudante.





1958. Bauru. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do "Sagrado Coração de Jesus".

Colação de grau .

Capítulo III

PRÁTICA DOCENTE E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

1. Início de carreira e dificuldades com a formação.

Antes mesmo da colação de grau, iniciei minha carreira de professora na Escola Normal de Botucatu, no início do ano letivo de 1958. Naquela época, Botucatu ficava longe de Pederneiras, tendo em vista as dificuldades de locomoção por estradas não asfaltadas. De modo que, para trabalhar lá, era preciso morar na cidade. Esse foi o primeiro problema que precisei enfrentar, uma vez que não passava na cabeça de meus pais que uma moça solteira pudesse morar sozinha numa casa, numa pensão ou num hotel.

Minha mãe tomou a providência de conversar com as freiras do Colégio Santa Marcelina onde eu havia sido interna, quatro anos antes, para que elas me aceitassem como “pensionista”. Na estrutura do Colégio não havia essa categoria de pessoas. Ali haviam freiras, alunas internas e externas, postulantes à vida religiosa e noviças, isto é, freiras que ainda não haviam feito os “votos perpétuos”. A primeira resposta da Superiora era de que não poderia me aceitar nessas condições. No entanto, os apelos de minha mãe acabaram por ser atendidos, graças à interferência de algumas freiras mais amigas que ponderaram junto à Superiora quanto ao fato de, tanto eu como minha mãe, termos sido alunas da Instituição. Acabei sendo aceita, mas dependendo de consulta que a Superiora iria fazer à Madre Provincial, na Itália.

Durante um ano morei no Colégio, submetida às regras do internato, com saída livre nos horários das minhas aulas na Escola Normal. Era uma situação constrangedora

pois percebia, claramente, que as freiras alimentavam a expectativa de que eu viesse a me decidir pela vida religiosa. Isso não aconteceu e, no início do ano seguinte, a Superiora me comunicou que a resposta, vinda da Itália, não tinha sido favorável à minha permanência como pensionista.

Nessa altura dos acontecimentos, sem consulta à minha família, me mudei para um hotel na companhia de duas colegas, também professoras. Foi a primeira vez que tomei uma decisão, por minha conta, sem consultar meus pais!

As aulas que assumi na Escola Normal de Botucatu em caráter de “professora de educação substituta” — e que estiveram anteriormente a cargo do padre Álvaro —, compunham um cargo, cujo titular era o professor José Pedretti que, naquela ocasião, substituía o diretor da escola que se encontrava afastado, junto à Secretaria da Educação do Estado.

O ordenado era equivalente ao do juiz da comarca o que, economicamente, me colocava numa posição privilegiada e isso começou a mudar, as relações que eu mantinha com a minha família pois, tendo independência financeira, comecei a perceber que poderia tomar decisões, por mim mesma, já que não dependia de meus pais para aprová-las e pagar despesas decorrentes.

No final do primeiro ano de trabalho eu tinha economias e aventei a hipótese de comprar um carro, já que dirigia o de meu pai e, inclusive, era habilitada. Mas, naquela época, uma mulher dirigir um carro era uma atividade incomum. Meu pai era bastante liberal e muitas vezes havia dito que não gostava de ser motorista da família e que, todos nós, deveríamos aprender a dirigir. Ele me ensinou e insistiu para que minha mãe também aprendesse. Ela não se interessou. Mas, aos filhos ele quase que obrigou e quando cada um de nós completou 18 anos, ele fez com que nos habilitássemos. Assim é que, quando pensei em comprar um carro, meu pai não se

opôs, mas minha mãe foi contra e eu não comprei. Desde que ela sofrera o colapso nervoso que a invalidou, tínhamos, em casa, o maior cuidado para não contrariá-la e isso, muitas vezes, se tornava um obstáculo às realizações das minhas aspirações.

Permaneci como professora da Escola Normal de Botucatu, nessa situação funcional, de 05/03/58 à 28/02/61, quando me exonerei, em virtude de ter me casado e fixado residência em Bauru. Tinha sido nomeada por Decreto do Governador, no dia 26, e publicado no Diário Oficial de 27/05/58, mas, na ocasião, não me foi dado conhecer o teor do mesmo. Só muitos anos mais tarde, vim a saber que fora nomeada em caráter de “interinidade” o que, na época, permitia a transferência de uma escola para outra, sem interrupção de exercício. Poderia, pois, ter me transferido para Bauru. No entanto, ignorando o teor do referido decreto e a legislação de pessoal — sobre o que ninguém me esclareceu —, intempestivamente me exonerei e fiquei muitos anos sem exercer o magistério. Tal ocorrência demonstra, segundo meu entendimento de hoje, como exerci o magistério, naquele tempo, sem muita consciência de que tal atividade era trabalho, de que as relações trabalhistas deveriam ter ficado claras e de que, mediante as regras do estado-empregador, eu deveria conhecer os meus direitos, senão para reclamá-los, pelo menos para agir conscientemente.

Nessa época, a Escola Normal de Botucatu já tinha sido transformada em Instituto de Educação, conforme as normas fixadas pelo decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946 que, se de um lado — pela primeira vez —, centralizou as diretrizes para a formação de professores e especialistas para o ensino primário em todo o território nacional, de outro consagrou a descentralização administrativa, deixando a critério dos estados a implantação das reformas ali estabelecidas.

No Estado de São Paulo, a lei nº 3.739/57 estabeleceu sobre “a organização do ensino normal”, enquanto que o decreto nº 35.100, de 17 de junho de 1959, a





1959. Botucatu. Instituto de Educação "Dr. Cardoso de Almeida", (antiga Escola Normal de Botucatu)
Grupo de alunos e professores do Curso Normal. Sou a 2ª, da esquerda para a direita, na última fila:
professora de Psicologia .

regulamentou, detalhando todos os aspectos da formação de professores primários e especialistas para esse grau de ensino, assumindo a forma de um verdadeiro regimento.

O Instituto de Educação “Cardoso de Almeida”— antiga Escola Normal de Botucatu — , hoje Escola de Primeiro e Segundo Graus “Cardoso de Almeida”, era, pois, um complexo escolar que mantinha além do Curso Normal, os chamados cursos pós-normal de aperfeiçoamento, de especialização em educação pré-primária — em 1960 implantaria o de administradores escolares —, os cursos secundários de primeiro e segundo ciclos: ginásio e científico e um grupo escolar anexo no qual funcionavam o curso primário, a educação pré-escolar e o jardim de infância.

Nesse primeiro ano de trabalho me foram atribuídas 36 aulas semanais diurnas, de segunda à sábado, distribuídas da seguinte forma: no Curso Normal, Pedagogia e Psicologia geral e educacional, nas três séries, e Filosofia e História da educação, na terceira série; no Curso de Aperfeiçoamento, Psicologia da aprendizagem e Metodologia da leitura e da escrita; no Curso de Especialização em educação pré-primária, Psicologia da criança e História da educação pré-primária.

Essa quantidade de aulas, para preparar e ministrar, me obrigava a pesquisar e estudar incessantemente. Nesse sentido, foi bom estar morando no Colégio das Marcelinas pois eu preparava as aulas e estudava com as freiras professoras que lecionavam as mesmas disciplinas, no curso normal do Colégio. Tirando o tempo em que estávamos lecionando, nos alimentando ou dormindo, estudávamos. Organizávamos grupos de estudos e dividíamos as tarefas de pesquisa; ensaiávamos as aulas a serem dadas e trocávamos textos que compúnhamos para servirem de “pontos” para os alunos estudarem, os quais eram mimeografados, tanto para os meus alunos, como para as alunas do Colégio. Esse foi um ano ultra produtivo em minha

vida de professora e de estudante, ainda mais porque, em nível de igualdade formal com algumas freiras que haviam sido minhas professoras no curso normal podia discutir, com elas, os conteúdos que selecionávamos para comporem os programas das disciplinas que lecionávamos em comum.

Apesar de todo o esforço que eu fazia para organizar e aprofundar meus conhecimentos gerais e específicos, na área da educação, percebo hoje que, por influência do ambiente cultural que freqüentava, ia me impregnando, cada vez mais, de uma pedagogia moralista regida pelo signo de uma lei exterior ao homem, interpretada pela ortodoxia do catolicismo apostólico-romano.

Na escola em que eu lecionava não haviam muitas reuniões pedagógicas ou administrativas. As aulas eram atribuídas pelo diretor e cada professor se responsabilizava por elas. Não havia obrigação de elaborar um plano de ensino e não havia uma coordenação do currículo. Assim, cada professor não tinha conhecimento do que o outro estava lecionando a não ser quando, eventualmente, se fazia algum comentário esporádico. Também não havia uma unidade de pensamento teórico-metodológico sobre a qual se construísse um projeto de trabalho escolar ou, pelo menos, um projeto de trabalho para cada um dos cursos que eram oferecidos pela escola.

Eu me sentia muito sozinha com a responsabilidade dessas aulas e percebia, claramente, que meus conhecimentos, adquiridos nos anos de faculdade, eram por demais dispersos e careciam de princípios epistemológicos sob os quais deveriam se sistematizar. Buscava, portanto, o apoio das freiras-professoras do Colégio Santa Marcelina e comprava todos os livros que eu julgava que poderiam me auxiliar.

Uma situação que me causava um grande desconforto era o fato de que, por eu ser licenciada por faculdade de filosofia gerava, no diretor da escola e nos outros

professores, que não eram — a maioria deles tinha autorização para lecionar no ensino secundário, obtida através dos exames de suficiência promovidos pelo Ministério da Educação —, bem como nos alunos em geral, uma expectativa muito alta a meu respeito. Todos esperavam de mim, mais do que eu, realmente, estava preparada para realizar. Por isso, de certo modo indignada e decepcionada com a precariedade da minha formação, enfrentava tudo como um desafio e procurava dar conta das minhas responsabilidades. Desafio que se tornou muito maior, a partir de um dia do mês de maio de 1959, em que o diretor da escola me chamou, em sua sala, para me dizer que precisava da minha colaboração para, no ano seguinte, dar início à implantação do Curso de Administradores Escolares, tendo em vista as muitas pressões que vinha sofrendo da comunidade por não ter, ainda, instalado o referido curso.⁶³

⁶³ A Lei nº 3.739 de 22 de Janeiro de 1957 que dispôs sobre a organização do ensino normal no Estado de São Paulo, apresenta os seguintes dispositivos sobre o Curso de Administradores Escolares:

"Art. 1º — O ensino normal, a cargo dos Institutos de Educação e das Escolas Normais, tem os seguintes objetivos:

.....
d) aperfeiçoar a formação profissional de professores primários e ensinar a especialização tanto para a administração como para o ensino".

.....
"Art. 11 — O Curso de Administradores Escolares, dos Institutos de Educação terá a duração de 2 (dois) anos e currículo constituído das seguintes disciplinas:

1 — Estatística aplicada à educação;
2 — Biologia educacional;
3 — Psicologia educacional;
4 — Sociologia educacional;
5 — Economia, política e finanças;
6 — Administração escolar;
7 — Educação comparada e
8 — Filosofia da educação.

§ 1º Ao Curso de Administradores Escolares só poderão ter acesso candidatos com pelo menos 3 (três) anos de prática docente, em estabelecimentos de ensino estadual ou não.

§ 2º Será lotado, nos Institutos de Educação, onde funciona o Curso de Administradores Escolares, cargo de professor secundário destinado à cadeira de Administração Escolar, cujo provimento efetivo far-se-á mediante concurso de títulos e provas, dentre os licenciados em Pedagogia, por Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras." Cf. Lei Nº 3.739, de 22/1/1957, publicada no Diário Oficial do Estado de S.Paulo de 23/1/1957.

No ano anterior, eu havia prestado concurso público para o cargo de professora efetiva de educação. Foi nessa ocasião que conheci o professor José Querino Ribeiro⁶⁴, um dos elementos da banca desse concurso.

Naquela época, os concursos para provimento dos cargos de “professores secundários de educação” se realizavam em três etapas: primeira, uma prova escrita (dissertativa), geralmente composta de três temas — um de Psicologia, um de História da educação e um de Administração escolar — a qual, depois de realizada era lida, pelo candidato, perante a banca e com dois fiscais acompanhando a leitura para verificar se o que estava sendo lido era o que, realmente, estava escrito; segunda, uma prova de erudição; e terceira, uma prova didática que implicava em dar uma aula para alunos de Curso Normal, perante a banca examinadora, sobre um tema sorteado com 24 horas de antecedência. Todas as etapas eram eliminatórias devendo o candidato conseguir, no mínimo, 5,0 (cinco), em cada uma delas.

Não fui aprovada nesse concurso. Após a leitura de minha prova escrita, cujo tema de Psicologia versou sobre “personalidade”, o professor Arrigo Angelini, outro elemento da banca, perguntou em que escola eu havia me formado e, quando respondi que era egressa da primeira turma da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do “Sagrado Coração de Jesus”, de Bauru, ele me disse que eu deveria realizar novos estudos de Psicologia pois o que eu havia estudado era “Psicologia racional” e que a Psicologia, “agora, já havia conquistado o seu estatuto de ciência experimental e independente”. Com essa observação, como que a justificar a sua nota, me atribuiu 3,0

⁶⁴ “Em 12 de maio de 1953 o Prof. José Querino Ribeiro defendeu sua tese *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar* ao concorrer ao provimento da cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.” A tese foi publicada, em edição única e reduzida, na série de Boletins publicados pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, sob nº 158. Somente em 1978, após insistentes pedidos e apelos de amigos e discípulos o autor consentiu em reeditá-la. Foi reeditada com revisões, anotações e ampliações do prof. João Gualberto de Carvalho Menezes, para quem o trabalho do prof. Querino se constitui em “um texto clássico de leitura obrigatória”. Cf. Menezes, J.G.C. Nota Explicativa. In: Ribeiro, J.Q. *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar*. São Paulo, Saraiva, 1982. 2ª ed..



(três). Os outros professores não fizeram nenhum comentário, nem quanto ao tema de Psicologia e nem quanto aos outros temas — de História da educação, me lembro bem, era sobre “a atuação dos jesuítas na educação brasileira”; de Administração escolar, não me lembro —, e me atribuíram nota 5,0 (cinco), cada um. Dessa maneira, minha média foi 4,33 (quatro inteiros e trinta e três décimos), o que me excluiu das outras etapas do concurso.

No entanto, continuei lecionando e formando novos professores primários...

Quando, no ano seguinte, fui encarregada pelo diretor do Instituto de Educação “Dr. Cardoso de Almeida”, para ajudá-lo a implantar o Curso de Administradores Escolares, me lembrei do professor Querino Ribeiro que havia conhecido na banca do concurso. Coincidentemente, fiquei sabendo que ele viria a Bauru, convidado pela Faculdade, para um Seminário de Educação comparada e Administração escolar. Entrei em contato com a Faculdade e me inscrevi no referido seminário.⁶⁵

Há alguns meses, desde o início do ano letivo de 1960, o Curso de Administradores Escolares, vinha funcionando no Instituto de Educação “Dr. Cardoso de Almeida”, conforme um plano que o professor Pedretti e eu havíamos concebido, a partir das diretrizes contidas no Decreto 35.100/59. Nesse curso fiquei responsável pelas aulas de Psicologia educacional, Administração escolar e Filosofia da educação, tendo deixado as aulas de Metodologia da leitura e da escrita, no Curso de Aperfeiçoamento e as de História da educação pré-primária e Psicologia da criança, no Curso de Especialização em educação pré-primária, o qual deixara de funcionar, nesse ano, tendo em vista a redução da demanda pelo desinteresse dos candidatos que, em sua maioria, optaram pelo Curso de Administradores Escolares.

⁶⁵ “1960: Administração Escolar e Educação Comparada — seminário pelo Prof. J. Querino Ribeiro, da USP. Temas tratados: Conceito de Educação Comparada; Educação nos Estados Unidos, Rússia e Brasil; Bibliografia para o estudo da Administração Escolar.” Cf. *Anais, 1954 - 1964*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do “Sagrado Coração de Jesus”, Bauru, SP, 1964, p. 34.



O seminário que freqüentei, sob a direção do professor Querino foi muito importante, principalmente pela orientação bibliográfica em Administração escolar que ele nos deu, o que, de certo modo, aliviou a minha preocupação porque mostrou que a bibliografia para essa disciplina, no Brasil era ainda muito pobre. Curiosamente ele não se referiu à sua tese, *Ensaio de uma teoria de administração escolar*. Não sei se, por modéstia ou precaução uma vez que, como se sabe, ele sempre se recusou a permitir a reedição da mesma, sob a alegação de que precisava ser revista.

Até esse seminário eu vinha conduzindo as minhas aulas pelo único livro de administração escolar que conhecia: *Princípios e normas de administração escolar*, de Ruy de Ayres Bello, editado pela Editora Globo, em 1956. Depois disso, conheci o livro de A. Carneiro Leão, *Introdução à administração escolar*, já numa 3ª edição, de 1953, da Cia. Editora Nacional e fiquei sabendo que este fora o primeiro livro de administração escolar, produzido por autor nacional e que teve a sua primeira edição, pela mesma editora, em 1938.

Só conheci a tese do professor Querino⁶⁶ recentemente, quando da publicação da 4ª tiragem da 2ª edição, em 1988, da versão revista, anotada e ampliada pelo professor João Gualberto de Carvalho Meneses. De modo que, mesmo depois do referido seminário continuei as minhas aulas de Administração escolar pelo livro de Ayres Bello. Depois, não mais me interessei por essa área de estudos, até os anos 80 quando, por questões de ordem salarial, resolvi prestar concurso para a direção de escola pública, uma vez que no estado de São de Paulo há diferença substancial entre

⁶⁶ Discípulo, na Escola Normal da Praça da República, de Roldão Lopes de Barros, (que em 1938 havia publicado *Fayolismo na administração da escola pública*), o professor Querino Ribeiro, com a sua tese, foi um dos pioneiros na construção do conhecimento científico da administração aplicada ao setor educacional, calcado na linha processual de Fayol. Segundo meu entendimento, seu livro tem, hoje, uma dupla importância: primeiro, pela historicidade de que se reveste, considerando-se que foi produzido num período em que os estudos pedagógicos, no Brasil, eram extremamente escassos e segundo, pela restauração de sua atualidade, graças ao trabalho do professor João Gualberto que, segundo ele mesmo esclarece, sem modificar o pensamento do autor, introduziu alterações e acréscimos tornando a obra, novamente, um referencial para os estudiosos da administração escolar.



os ordenados do professor e dos chamados "especialistas em educação", expressão que indica as figuras do diretor de escola, do supervisor de ensino, do orientador educacional e do coordenador pedagógico.

Desde o ano anterior (1959), eu estava morando num hotel com duas colegas: Maria Aparecida e Eneida. A primeira também era professora da "cadeira de educação", na mesma escola e nas mesmas condições funcionais que eu, isto é, substituía o professor titular da "2ª cadeira de educação", que se encontrava comissionado, segundo ouvíamos dizer, na Universidade de São Paulo. Ela e eu éramos responsáveis pelas aulas das disciplinas pedagógicas que existiam na escola. Ela se encarregava das aulas de Didática e dos estágios supervisionados, enquanto eu ministrava, como se dizia, "as disciplinas teóricas". Eneida era professora de educação física na Escola Industrial. Tínhamos muitas coisas em comum: estávamos fora de casa, nossas famílias eram parecidas, nossa formação era católica, as faculdades que havíamos freqüentado se eqüivaliam, lecionávamos em escolas públicas do Estado de São Paulo e, curiosamente, estávamos noivas de médicos e, por isso, além do magistério, a nossa preocupação era preparar enxoval e "sonhar" com o casamento que se aproximava.

Minhas relações com Eneida não eram muito próximas. Relacionava-me muito mais com a Cida. Íamos e voltávamos juntas da escola, preparávamos as nossas aulas e fazíamos as refeições nos mesmos horários; trocávamos livros e informações o tempo todo, vivíamos o cotidiano da mesma escola o ano inteiro...

Nós éramos jovens, na faixa de 20 a 30 anos, enquanto os outros professores, em sua grande maioria, estavam na faixa dos 50, eram titulares de seus cargos, circunspectos, pouco afeitos a conversas. Davam suas aulas de "paletó e gravata" e mantinham um relacionamento muito formal com os alunos dos quais exigiam que



fossem, antes de mais nada, disciplinados. Nossas relações extra-escolares eram com nossos alunos, que nos convidavam para suas casas, para irmos ao cinema ou alguma festa, e não com nossos colegas...

A Cida tinha feito o curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, e as dificuldades de sua formação eram bem parecidas com a minha; nossos livros eram mais ou menos os mesmos e nossas concepções de vida e de educação eram muito semelhantes.

Naquele ano de 1959 ela e eu, que não tínhamos logrado aprovação no concurso para o cargo de “professor secundário de educação”, no ano anterior, nos inscrevemos para o concurso de “diretor de escola secundária” que iria se realizar no mês de junho. Estudávamos juntas todo o tempo que podíamos, nos intervalos de nossas aulas. Alguns dias antes do concurso, fomos para São Paulo porque um irmão da Cida conhecia um professor da Universidade de São Paulo e havia conseguido que ele nos desse algumas orientações sobre assuntos relacionados no programa do concurso, especialmente na área da administração escolar e do financiamento da educação, no Brasil. Aliás, tais temas estavam nas discussões do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em tramitação no Congresso na época, e vinha motivando a manifestação de uma plêiade de professores e intelectuais — que não conhecíamos —, como Laerte Ramos de Carvalho, Almeida Júnior, Roque Spencer Maciel de Barros, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Moysés Brejon, Wilson Cantoni, Carlos Correa Mascaro, entre outros. Era a época das manifestações na imprensa, sobre o que estava ocorrendo nas discussões



do Congresso, levando tais intelectuais, logo em seguida, a desencadearem uma “campanha de luta em defesa da escola pública”.⁶⁷

Foi nessa ocasião e através desse professor que tomei conhecimento da existência da tese do professor Querino Ribeiro, embora eu não tivesse tido acesso a ela. E, mais importante que isso foi que, nessa mesma ocasião, me dei conta da realidade educacional de nosso país e de como eu vinha fazendo o papel do professor conservador, autoritário, e ao mesmo tempo ingênuo, e acrítico.

Completamente desengajada dos acontecimentos do momento, estava ministrando as minhas aulas tais como eu as havia recebido em instituições confessionais que se movimentavam dentro de uma “cultura estabelecida”, tida como suficiente, que via o mundo pelo prisma de uma categoria social cujos problemas sociais e políticos eram minimizados em função das posições que ocupavam.

Acabei não prestando esse concurso, ou mais corretamente, entreguei a prova “em branco” — era uma prova com uma grande quantidade de questões do tipo “múltipla escolha”, composta de duas partes: conhecimentos gerais e específicos. Depois de a ter lido, verifiquei que não tinha certeza das respostas de pelo menos 50% das questões e resolvi não tentar. Era, também, a primeira vez que realizava uma prova dessa modalidade e acho que fiquei um pouco apavorada com tantas questões... Ou, quem sabe, eu não estaria orgulhosamente receosa de “fracassar”, outra vez?

De retorno do concurso, fui para casa. Iniciavam-se as férias do mês de julho, e aí passei a ler mais atentamente os jornais. Fiz uma assinatura da *Revista Brasileira de*

⁶⁷ “A Campanha em Defesa da Escola Pública polarizou o debate entre os vários partidos ideológicos. Os interesses privatistas foram fervorosamente expressos e defendidos na revista *Vozes*, porta-voz da Igreja. Em diversos artigos, o então frei Evaristo Arns, sob o manto da defesa do ‘ensino livre’, insistiu que a educação não era função do Estado, mas sim da família, que era um ‘grupo natural’ anterior ao Estado. Criticando as obras e os artigos de Anísio Teixeira, e culpando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela ‘ameaça contra o ensino cristão e humanístico das escolas livres’, frei Evaristo Arns serviu de escudo para os empresários do ensino, que por não terem grandes justificativas e bandeiras para solapar a Campanha da Escola Pública se esconderam sob os argumentos da Igreja Católica.” Cf. Ghiraldelli Jr., P. *História da educação*. São Paulo, Cortez, 1992, p. 115.



*Estudos Pedagógicos*⁶⁸ que lia, sistematicamente, e colecionei com carinho até 1976, quando precisei me desfazer da coleção, pois essa revista era considerada contrária ao Regime e, todos nós, estávamos tomados de horror com as muitas notícias que nos chegavam a respeito de pessoas presas e que sumiam — sem nenhuma explicação —, por ordem do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS).⁶⁹

No dia 1º de julho de 1959, o jornal *O Estado de S. Paulo* publicou o "Manifesto dos Educadores — mais uma vez convocados", novamente redigido pelo professor Fernando de Azevedo. Tendo lido tal texto, minha primeira vontade foi conhecer o "Manifesto de 1932".⁷⁰ Não consegui, de imediato. Continuei, de vez em quando, lendo as manifestações nos jornais mas, por falta de um conhecimento da história da educação brasileira, não compreendia muito bem o que estava se passando.

⁶⁸ A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão do MEC, foi fundada em 1944, por Anísio Teixeira, quando diretor desse órgão — organizado em 1938, pelo professor Lourenço Filho. O primeiro número saiu em julho de 1944 e era uma publicação mensal, até 1946. Em 1947, tornou-se bimestral e de 1948 a 1976 passou a ser trimestral. Posteriormente, quadrimestral, teve sua publicação suspensa de abril de 1980 a abril de 1983, quando voltou a ser reeditada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEPE).

⁶⁹ Nesse ano, um primo de meu marido chegou um dia, em minha casa, desesperado porque um de seus filhos — rapaz de vinte e poucos anos que trabalhava como propagandista de um laboratório farmacêutico — havia sido preso sob a alegação de ser comunista e atuar contra o regime que se havia instaurado, no país, em 1964. Ele vinha em busca da ajuda de meu marido para liberar o rapaz. Depois de muitas gestões junto às autoridades policiais conseguiu-se esclarecer o equívoco com relação à prisão do moço e fomos prevenidos, pelo próprio delegado de polícia, de que não deveríamos manter, em casa, armas ou outros materiais que pudessem ser "suspeitos", inclusive publicações que tivessem uma linha ideológica contrária ao pensamento do governo. Meu marido tinha algumas armas — quatro ou cinco espingardas de caça e revolvers — as quais tiramos de casa e escondemos. E eu tinha a coleção da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que queimei.

Toda a família de meu marido era estrangeira, alguns nem mesmo eram naturalizados e, por causa disso, tínhamos muito medo e preocupação com o que nos pudesse acontecer e às nossas filhas. Naqueles anos de forte repressão militar toda cautela e prevenção nos parecia necessária.

⁷⁰ Desde o final da década de 1920, a vanguarda dos educadores brasileiros se reuniam em Conferências Nacionais promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, por Heitor Lira. A IV Conferência Nacional de Educação, no ano de 1931, foi organizada para a discussão do tema "As Grandes Diretrizes da Educação Popular". Getúlio Vargas que havia acabado de criar o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) se fez presente à Conferência, acompanhado de Francisco Campos, titular do recém criado Ministério. "...confessou aos educadores que o 'governo provisório' não tinha uma proposta educacional, e que esperava-se dos intelectuais ali presentes a elaboração do 'sentido pedagógico da revolução'." Uma das consequências da IV Conferência foi o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", redigido por Fernando de Azevedo e publicado em 1932. Foi um longo documento dirigido ao Governo e à nação e que, em linhas gerais, fazia a defesa da escola pública, laica e gratuita e fundamentava-se "nos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros." Cf. Ghiraldelli Jr., P. *História da educação*, pp. 41-2. Além de Fernando de Azevedo, assinaram o "Manifesto de 32", vinte e cinco pessoas, entre educadores e outros intelectuais.



Apesar disso, pela leitura mais constante do jornal *O Estado de S. Paulo* e dos comentários, feitos pelos professores do Instituto de Educação e pelas freiras do Colégio Santa Marcelina — onde, no ano de 1960 também lecionei Administração Escolar no curso de Aperfeiçoamento, implantado nesse ano — contra os artigos dos educadores que escreviam nesse jornal, entendi que a “Campanha em Defesa da Escola Pública” havia se radicalizado: de um lado, estava o deputado Carlos Lacerda, tido como “esquerdista” na juventude e que, naquele momento, combatia as esquerdas reais ou imaginárias na tribuna da Câmara e através dos jornais, do rádio e da televisão, ao seu dispor, com uma tremenda incontinência falada e escrita; de outro lado, estavam os educadores e os intelectuais⁷¹, com dificuldade de acesso aos meios de comunicação, que buscavam apoio nos sindicatos e em outras entidades de classe, pouco habilitadas e/ou familiarizadas com a questão política-educação.⁷²

Para complicar tudo, os setores mais conservadores, sempre influentes, lançavam o estigma de “esquerdizante” às preocupações com a escola pública, fazendo com que seus defensores ficassem isolados e que os ambientes, onde tais assuntos eram debatidos fossem, sempre, conturbados.

De volta à Botucatu para o reinício das aulas, em agosto, tentei conversar sobre o que vinha lendo e ouvindo com os professores mais velhos. Percebi que, para eles, tudo não passava de “discussões políticas”, às quais não davam maior atenção. Mesmo a professora de sociologia e o diretor da escola que tinham sido colegas de

⁷¹ Esses educadores e intelectuais eram, basicamente, os signatários do “Manifesto de 32”: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. De Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergstrom Loureço Filho, Roquette Pinto, J.G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, e Raul Gomes.

⁷² Além disso, havia um certo padre Juvenal Roriz, missionário redentorista, laureado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma e doutorado com a tese “A educação nas constituições brasileiras de 1891, 1934, 1937 e 1946” que percorria o Estado de São Paulo não só divulgando a sua tese mas criticando o “Manifesto de 32” e fazendo a apologia do “substitutivo Lacerda”. Esse sacerdote esteve em Botucatu, a convite das Marcelinas.

minha mãe, na Escola Normal, na década de 30 e, portanto, teriam vivido, como estudantes, à época do "Manifesto de 1932", não se lembravam ou não sabiam do que é que eu estava falando e não se interessaram por conversar sobre o assunto. Tive a impressão, como se diz, de que eles "estavam por fora". Mas eu estava enganada! Ou pelo menos parcialmente enganada.

Alguns dias depois, o professor Pedretti me deu um artigo, sem autoria — que ainda tenho comigo —, intitulado "Lei de diretrizes e bases da educação. Porque a combatem os comunistas e os inocentes úteis. Uma preciosa entrevista do prof. Anísio Teixeira", extraído do *Ação Democrática - Boletim do Instituto Brasileiro de Ação Democrática*. Em tom de alerta, me disse para não me deixar "impressionar pelas publicações do jornal *O Estado de S. Paulo*, pois seus autores eram de posições políticas duvidosas".

O artigo em questão procurava esclarecer, primeiro, que não havia, ainda, "lei" de diretrizes e bases mas, tão somente "projeto"; segundo, que o projeto, não era de "privatistas" (...) como proclamam os adversários". Em seguida, passava a comentar o conteúdo do substitutivo Lacerda, em exame no Congresso, ressaltando-lhe os méritos, e apontava que havia uma grande campanha, contra esse projeto, desencadeada "principalmente pela UNE (União Nacional dos Estudantes) e de origem indistintamente comunista". Por fim, indicava Anísio Teixeira como um comunista que era imperioso desmascarar e, para isso, se reportava a uma entrevista que ele teria dado, em termos que, pela veemência, acho que vale a pena reproduzir: "Anísio é muito astuto e muito hábil e, acuado, esconde suas verdadeiras posições. Desta vez, porém, o homem falou franco ao *Diário de Notícias* no dia 10/5/1960, dizendo que o Estado apenas *tolera* a educação particular, afirmando que o Estado tem uma *ideologia* (isto é, totalitarismo ortodoxo!) a que se opõem as ideologias da escola

privada, e concluindo que é luxo, que cada qual deve pagar, ter alguém sua ideologia religiosa ou filosófica. Vamos aos textos anisianos: 'A educação privada representa toda uma outra sorte de interesses, que o Estado tolera ou permite, mas não pode nem subvencionar nem promover. A tolerância, a permissão, a liberdade, enfim, do ensino privado é mais uma ideologia do Estado moderno, que recusa a impor a todos a sua própria ideologia, mas jamais pode chegar a promover as ideologias a ele opostas.' E noutro ponto: 'A liberdade do pai começa a ser limitada pelo fato da educação ser um direito do filho e uma obrigação dele pai de dá-la ao filho (sic). Que educação? A de *sua* cultura, de *sua* sociedade, do *seu* Estado. Aquela educação que seja a educação comum, que tem que ser dada a todos. Liberdade só tem ele quanto à *educação especial*, sobre a qual caberá opção, escolha, entre as que houver e nas bases de seus recursos.' Quer dizer, aplicando: se um operário protestante, judeu, muçulmano ou católico quiser que seu filho receba educação representativa de uma cultura protestante, judia, muçulmana ou católica, só poderá conseguí-lo se tiver dinheiro para pagar esse luxo! A isso, por escárnio, o sr. Anísio Teixeira chama 'educação democrática': estatizada, uniformizadora e negadora da liberdade de consciência."⁷³ (os grifos são originais).

Depois disso, o que me pareceu, já naquela época, foi que, mesmo na escola pública, a cultura educacional dominante no Estado de São Paulo —, talvez no Brasil —, girava em torno de uma concepção antiga, conservadora e preconceituosa com as idéias de renovação, especialmente porque as pessoas tinham medo de serem consideradas comunistas.

Tendo que dar conta das aulas diárias e, portanto, sem tempo para pesquisar, deixei o assunto de lado mas, sempre ficou, digamos, no meu subconsciente, o desejo

⁷³ Ação Democrática - Boletim do Instituto Brasileiro de Ação Democrática, Ano 2, junho de 1960, nº 13, p.16.



e a curiosidade de conhecer o nosso passado educacional, além daquilo que já estava contado sobre os Jesuítas e Pombal. Tal desejo e curiosidade só começou a ser satisfeito no final da década de 60 quando fiz um Curso de Especialização em nível de pós-graduação em Filosofia e História da educação.

Desses três primeiros anos da minha vida profissional as lembranças que me ficaram, analisadas na perspectiva de hoje, me dão a certeza de que a formação que tive, nas escolas que freqüentei e que me “prepararam” para o magistério secundário, na área específica dos estudos pedagógicos, foi por demais conservadora, não propiciando que, naquela oportunidade, eu atuasse com consciência crítica no sentido de ser, como educador, um elemento capaz de formar cidadãos abertos para as mudanças que se processavam, no país e no mundo. Pelo contrário, as condições de minha formação só me permitiram que eu reproduzisse, para os meus alunos, um conjunto de conhecimentos impossíveis de serem sistematizados porque, colhidos aqui e ali, careciam de unidade teórica. Na verdade, naquele momento, embora eu não me desse conta, a cultura era, para mim, “um infinito complexo de conhecimentos científicos, de criações artísticas, de operações técnicas, de fabricação de objetos, máquinas, artefatos e mil outros produtos da inteligência humana”, e eu não sabia “como *unificar* todo esse mundo de entidades, subjetivas umas e objetivas outras, de modo a dar explicação coerente” que unisse “num ponto de vista esclarecedor toda esta extrema e diversificada multiplicidade.”⁷⁴ (grifo do autor).

2. Casamento e profissão, a difícil arte de conciliar.

⁷⁴ Pinto, A. V. *Ciência e existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969, p. 125.



O final do ano de 1960 registrou uma grande ruptura profissional em minha vida: casei e abandonei o magistério. Abandonar o magistério não foi uma opção minha. Foi uma imposição que me fôra feita, com a qual consenti e que, de certo modo me arrependo, pelo quanto atrasou a minha vida profissional e intelectual.

Pela minha formação — onde o primeiro papel da mulher seria a condução do lar, a criação e educação dos filhos —; pelas dificuldades iniciais de relacionamento com outra pessoa que, por mais que conhecesse era um estranho, com outros hábitos, outra visão de mundo, interesses diferentes; pelo fato de residir em outra cidade, onde não conhecia quase ninguém; por ter engravidado logo após ao casamento e por estarmos, meu marido e eu, tentando nos libertar da tutela de nossas respectivas famílias, consenti em dar suporte para que ele tivesse condições de exercer sua profissão (medicina), mesmo com o sacrifício da minha.

Durante seis anos limitei-me à vida familiar e às minhas três filhas, nascidas nesse período. Se, por um lado preenchia a minha vida com os afazeres domésticos e de mãe, por outro, sentia uma enorme insatisfação intelectual decorrente da falta do meu trabalho e dos meus estudos.

Sempre que possível lia, estudava e comprava livros novos, dentro da minha área de interesse, alimentando o desejo de voltar ao magistério assim que fosse possível harmonizar a vida familiar, no sentido de ter condições financeiras para poder contratar empregadas domésticas — que se encarregassem dos serviços caseiros — e babás, que fossem competentes para cuidar das crianças.

No período decorrido entre os anos de 1961-66, fiz duas tentativas de voltar ao magistério, atendendo convite das freiras da Faculdade onde eu havia me formado. Em ambas, não consegui levar em frente os compromissos assumidos, não só por falta de estrutura doméstica, que possibilitasse me ausentar durante os horários das aulas

mas, também, por falta de apoio de meu marido que se opunha radicalmente ao exercício de minha profissão e, principalmente, porque não consegui me entender com as condições postas pela Faculdade quanto à minha situação funcional que era, sempre, como “professor eventual”, sem contrato de trabalho e, portanto, sem as garantias das leis trabalhistas.

Mesmo assim, em 1967, apesar de todas as resistências e dificuldades, consegui armar um esquema, com auxílio de duas empregadas domésticas, e voltei às minhas atividades profissionais, na escola pública, e aos meus estudos.

Decorridos seis anos do tempo em que fui “convidada” para lecionar no Instituto de Educação, em Botucatu, agora era preciso, segundo as normas do Sistema Estadual de Ensino do estado de São Paulo,⁷⁵ inscrever-se à regência das chamadas “aulas excedentes”, ser classificada por títulos e tempo de serviço e aguardar o momento de atribuição dessas aulas, antes do início de cada ano letivo. Era um processo complicado, com várias fases de atribuições mas que, de certo modo, era mais democrático, na medida em que impedia o clientelismo, praticado por muitos diretores que costumavam atribuir aulas a parentes, amigos e apaniguados.

Reiniciei minhas atividades no magistério público do Estado de São Paulo, na situação funcional de “professor admitido em caráter precário”, assumindo um total de apenas onze aulas semanais das disciplinas Biologia educacional e Filosofia e História da educação, no Instituto de Educação “Ernesto Monte” de Bauru que, naquele ano, tinha tido uma demanda tão grande de candidatos para o curso normal que precisou

⁷⁵ “Nas quatro últimas décadas, o processo de ingresso ao magistério (paulista) sofreu algumas alterações. Nos anos 50 era a escola, pelo diretor, que contratava o professor, por ‘nomeação interina’ e indicações de conteúdo político. Nos anos 60, o processo passa a ser centralizado pelas Delegacias de Ensino, que faziam uma classificação, com base nas credenciais educacionais e na experiência. Mas depois da fase inicial, o processo ficava por conta das escolas que os professores percorriam, conforme sua preferência, para se cadastrar, aguardando que a direção os chamasse quando houvesse vaga. Esse processo é utilizado até hoje. Somente nos anos 70, o processo de admissão e atribuição de aulas, tanto no início como no meio do ano, era realizado, exclusivamente pelas Delegacias de Ensino, através da classificação de títulos e tempo de serviço.” Cf. Souza, A. N. *Sou professor, sim senhor! Representações do trabalho docente*. Campinas, S.P., Papius, 1996, p. 83.



criar uma “extensão”, funcionando fora do prédio que sediava a escola. No ano seguinte, o curso de aperfeiçoamento também apresentou uma demanda muito grande e o Instituto se viu obrigado a criar outra “extensão”. A primeira, funcionava no Ginásio Estadual da Vila Falcão e a segunda, no Grupo Escolar “Silvério São João”, cujo diretor criava os maiores problemas para o funcionamento das classes do Instituto. Ele não queria que as alunas do curso de aperfeiçoamento — que já eram professoras e, algumas delas, em outro período, eram substitutas nesse mesmo grupo escolar — estivessem ali, sob a alegação de que “elas tumultuavam a vida de *sua* escola”!

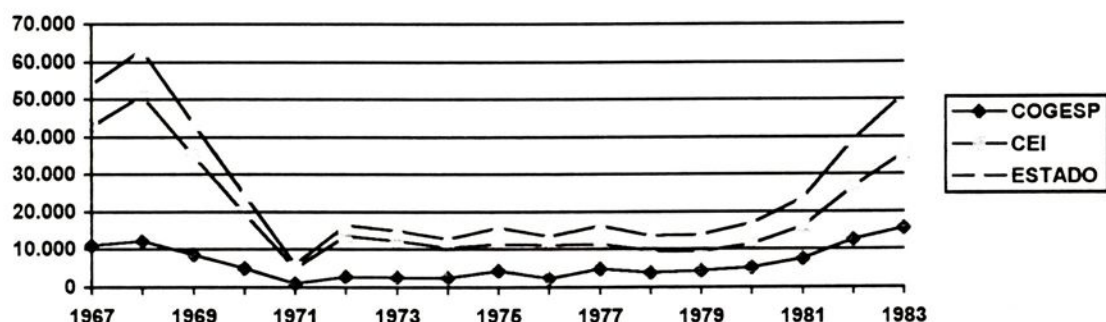
Eu tinha sido designada, pelo diretor do Instituto, assistente de direção na extensão que funcionava no Grupo Escolar “Silvério São João” e, muitas vezes, tive desentendimentos com o seu diretor pois ele dificultava, de todas as maneiras possíveis, a convivência das duas escolas em um mesmo prédio, como se ele fosse o *dono* do Grupo Escolar.

Várias vezes, quando alunos e professores do Curso de Aperfeiçoamento chegavam para as aulas, as salas estavam trancadas e o diretor tinha se ausentado do prédio levando as chaves; outras vezes, após o término das aulas do primário, ele mandava trancar os sanitários ou então, desligava a chave de energia elétrica...⁷⁶

⁷⁶ Atitudes dessa ordem me levam a meditar sobre a teoria de Administração Escolar que vem informando a prática dos diretores de escola, desde aqueles tempos, até hoje. Anísio Teixeira em 1964 escreveu que: “O administrador escolar não é um capitão mas um mediador-inovador (...) a tentar coordenar e melhorar um trabalho de equipe de peritos de certo modo mais responsáveis do que ele próprio pelo produto final da escola ou do ensino. Se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso do administrador escolar.” Cf. Teixeira, A.S. *Natureza e função da administração escolar*. ANPAE, Cadernos de Administração Escolar, nº 1, Salvador, Bahia, 1964. Em 1989, Celestino Alves da Silva Junior escrevia: “...a administração escolar, corpo teórico-conceitual e processo prático-conceitual que contém em seu interior a supervisão, tornou-se objeto de uma análise e de um debate que se vêm desdobrando mecanicamente em direção à negação absoluta da validade da teoria e da prática existentes. Nessa negação, no entanto, a preocupação com a realização do ensino nas escolas aparece apenas eventualmente. A teoria existente é sumariamente classificada como ‘alienada’, e a prática que se manifesta é tida necessariamente como ‘autoritária’. O circuito da explicação imediata se completa com a afirmação, aparentemente irrefutável, de que o autoritarismo da prática decorre da alienação da teoria.” Cf. Silva Jr. C.A. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo, Cortez, 1993. P.58.

Seria possível, hoje, concordar com Celestino? Suas conclusões eram as de que o magistério público paulista estaria vivendo, através de suas entidades de classe, momentos de passagem que o levariam ao “nível da consciência política”, a qual permitiria a transformação da escola pública. Eu, que tenho vivido, nestes últimos doze anos, em constante contato com diretores de escola e supervisores de ensino, afirmo, com segurança, que a maior parcela

Aliás, diga-se de passagem, que o aumento do número de alunos no Curso Normal nas escolas públicas do estado de São Paulo, em 1968 (63.302 alunos), em relação ao ano anterior (53.985 alunos) foi significativo; sofreu uma queda brusca, nos anos seguintes, atingiu os mais baixos patamares em 1971 (6.112 alunos) e, a partir daí, descreveu uma curva ascensional, atingindo a cifra de 51.169 alunos, em 1983, conforme gráfico a seguir:



77

Nesse mesmo ano, os exames de admissão ao ginásio foram suspensos e os diretores de grupos escolares receberam a notícia de que os prédios dos grupos escolares seriam ocupados com classes de ginásio, que funcionariam à noite. A partir dessa notícia, esse diretor mudou suas atitudes com relação às classes do curso de aperfeiçoamento, e me confessou que *preferia* essas classes do que alunos do ginásio, como se ele tivesse poder de escolha.

Mencionei essa passagem da minha vivência na escola pública do Estado de São Paulo para ilustrar a mentalidade existente, na época, por parte de muitos diretores de escola que, apesar de titulares de cargo através de concurso público, ainda consideravam a administração escolar como atividade de “mando” e não de

deles estava e está praticando o autoritarismo de sempre, como resposta ao tratamento que lhes vem sendo dispensado pelo hierarquismo e demagogias do Sistema Estadual de Ensino, configurando-se, assim, uma estrutura de poder onde o aluno da escola pública, último degrau dessa estrutura, sofre todas as conseqüências do peso da mesma.

⁷⁷ Serviço de Ensino de 2º Grau, CENP/SE, 1983. In: CENAFOR. *Escola Normal, hoje?* São Paulo, CENAFOR, 1986, p. 84.

gerenciamento do processo ensino-aprendizagem que se desenvolve num local específico — a escola.

Nesses dois primeiros anos de meu retorno ao magistério fiz um enorme esforço de conciliação entre as atividades domésticas e profissionais e consegui desempenhar, em sala de aula, um trabalho sério e comprometido com a formação de novos professores, apesar de todas as dificuldades institucionais decorrentes da organização e administração da escola pública no estado de São Paulo e, apesar, de todas as minhas dúvidas quanto a muitos aspectos, não só do *fazer pedagógico* mas, principalmente, das muitas falhas e carências que via, e ainda vejo, na minha formação intelectual. Todavia, me sentia sempre desafiada a aprender e a ensinar, embora a seriedade e o comprometimento desse trabalho estivesse, sempre, relativizado pelo compromisso maior com a família.

Além disso, o país vivia sob o Regime Militar, instituído em 1964, que exercia sobre nós, professores, uma vigilância contínua que nos amordaçava e nos humilhava, constantemente, obrigando-nos, anualmente, a passar pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), em busca de uma declaração de que não tínhamos antecedentes contra a ordem política e social e, com isso, estávamos em condições de lecionar as disciplinas “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil”, que haviam se tornado obrigatórias em todos os graus de ensino.⁷⁸ Era o meu

⁷⁸ A inclusão dessas novas disciplinas nos currículos das escolas foi tentada várias vezes pelo ministro da guerra, do governo Castelo Branco, o general Costa e Silva, junto ao Conselho Federal de Educação encontrando, sempre, a oposição de Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro, membros daquele colegiado. Mas, em 1969, eles não eram mais membros do Conselho Federal de Educação: Anísio Teixeira tinha concluído seu mandato e não fora reconduzido; Durmeval Trigueiro foi compulsoriamente aposentado do serviço público e perdeu o cargo de conselheiro. Não havia pois, mais nenhuma barreira para a introdução das disciplinas nos currículos. De fato, a Junta Militar que ocupou a Presidência da República, depois do Ato Institucional de 1968, baixou o decreto nº 869/69 determinando a inclusão obrigatória dessas disciplinas nos currículos de todos os graus e modalidades de ensino. Tal decreto foi resultante dos estudos de um grupo de trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG). Os programas foram elaborados pelo Conselho Federal de Educação com a colaboração da “Comissão Nacional de Moral e Civismo”, composta de seis pessoas nomeadas pelo Presidente da República, “dentre pessoas dedicadas à causa”. Segundo Luiz Antônio Cunha, “As finalidades da educação moral e cívica representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina da segurança nacional, conforme concebida



caso, a partir de certo momento em que as aulas do Curso Normal diminuíram, pela contenção da demanda, e os professores licenciados em Pedagogia foram considerados aptos a lecionar as novas disciplinas, introduzidas nos currículos.

Logo que, juntamente com alguns colegas, examinei os programas das novas disciplinas concluí que a intenção do governo era usar os professores como elementos inculcadores da ideologia do governo, ainda que mascarada de princípios democráticos. Mas, deixada a critério dos professores, muito me orgulho de ter usado do meu bom-senso e ter feito das minhas aulas de Educação Moral e Cívica uma tribuna de esclarecimento, aos meus alunos, da exploração econômica e da repressão política em que vivíamos.

Do encontro dessas circunstâncias subjetivas e objetivas passei a entender que um profissional da educação não poderia ter visão restrita quanto à função social da escola; quanto às políticas públicas em relação à educação; quanto aos fundamentos teóricos em que se apoiavam as “pedagogias” veiculadas pelo Sistema de Ensino; quanto às concepções educacionais subjacentes nos livros didáticos; quanto às mazelas — todas — da educação no Brasil e passei a procurar um ponto de partida para uma evolução, uma ação.

Voltei para a Faculdade. Para a mesma Faculdade — já que não tinha condições, por razões de ordem familiar de me ausentar de Bauru— onde me graduei, com a intenção de estudar a Filosofia e a História da educação brasileira.

No período de março de 1969 a dezembro de 1970 cursei e conclui um “Curso de Especialização em nível de pós-graduação em Filosofia e História da educação”, ministrado pelo professor José Antônio Tobias.

pela Escola Superior de Guerra”. Cf. Cunha, L.A. e Góes, M. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985, p. 76.



Iniciei tal curso com muito entusiasmo porque ele vinha ao encontro de uma velha aspiração minha: estudar a Filosofia e a História da educação brasileira. No entanto, foi um curso decepcionante pois se percebia, claramente, que o professor Tobias, de certo modo, se colocava de acordo com o golpe militar de 1964, sem que eu conseguisse saber se era porque ele estava convicto de que o regime implantado seria benéfico para a educação brasileira ou porque se, assim não se manifestasse, correria o risco de cair em desgraça perante o regime.

O professor Tobias era uma figura simpática. Licenciado em Filosofia pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Santo Tomás de Aquino" de Uberaba, era doutor e livre-docente pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Quando o conheci, em 1969, ele era professor catedrático e regente da cadeira de Filosofia e História da educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da UNESP, campus de Marília. Anteriormente, havia lecionado Filosofia da educação, Filosofia da história, História da educação, História da educação brasileira e disciplinas específicas da área de Filosofia em Uberaba, na PUC do Paraná e na PUC de São Paulo. Sua produção acadêmica já importava em publicações de vários artigos e livros, alguns dos quais adquiri e me serviram de manual de estudos para a preparação de minhas aulas em 1970-80.⁷⁹

⁷⁹ Os escritos do prof. Tobias que conheci são os seguintes:

1. "*O Feio*". São Paulo, Editora Herder, 1960.
2. "*Natureza da Inspiração*". São Paulo, Editora Herder, 1961.
3. "*Intradição à Filosofia*". São Paulo, Editora Herder, 1963.
4. "*Lógica e Gramática*". Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1966.
5. "*O Mistério da Saudade*". Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1966.
6. "*Conceito e Fronteiras da Filosofia da Arte*". Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1966.
7. "*Iniciação à Filosofia*". São Paulo, Editora do Brasil, 1967, 5ª ed.
8. "*O Ensino da Filosofia nas Universidades Brasileiras*". Washington, União Panamericana, OEA, 1968.
9. "*Universidade, Humanismo ou Técnica?*". São Paulo, Editora Herder, 1969.
10. "*História das Idéias Estéticas no Brasil*". São Paulo, Editorial Grijalbo, 1970.
11. "*História da Educação Brasileira*". São Paulo, Editora Juriscredi Ltda., 1972.
12. "*História das Idéias no Brasil*". São Paulo, EPU, 1987.



No Curso de Especialização que o professor Tobias veio ministrar em Bauru na antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do "Sagrado Coração de Jesus", seus alunos eram, além de mim, Rosmar, sua esposa; Maria da Glória de Rosa, que se tornou sua assistente em Marília; Maria da Glória Minguilli, que hoje é professora da UNESP no campus de Bauru; José Romão, que já lecionava (e ainda continua lecionando) Filosofia na atual Universidade do Sagrado Coração e mais uma pessoa que vinha com ele de Marília, a qual não conheci direito, apenas me lembro que nós o chamávamos de Pacheco.

Posteriormente, por volta de 1987, soube que o professor Tobias havia deixado a UNESP e estava lecionando nos cursos de pós-graduação da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), das Faculdades Católicas de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande e da Universidade do Oeste Paulista (UNOESP), da qual foi seu diretor, em Presidente Prudente.

No início do Curso eu me interessava muitíssimo por suas aulas. Elas me propiciaram estudar Filosofia e Filosofia da educação de uma maneira muito sistemática, me levando a ordenar e concatenar idéias e formular conceitos como, até então, eu nunca havia feito. Ele despertou em mim a necessidade de refletir sobre o conceito de Universidade, sobre a Universidade no Brasil e sobre a Reforma Universitária de 1968, através de seu livro, *Universidade, Humanismo ou Técnica?* Foi também com ele que, pela primeira vez ouvi falar sobre "metodologia do trabalho científico"; diferença entre monografias, dissertações e teses; normas técnicas de apresentação bibliográfica; etc.

Sua posição filosófica era bastante evidente em todas as suas obras e ele a deixou registrada em algumas delas, como por exemplo: "O manual (referindo-se a um de seus livros) se esforça em seguir a esteira de Aristóteles, de Santo Tomás de Aquino,

de Jacques Maritain, procurando ler pela cartilha da verdade, venha ela donde vier"⁸⁰, ou então: "Para o autor de *Universidade, Humanismo ou Técnica?* no Brasil atual, dois adjetivos são particularmente perigosos: 'brasileiro' e 'tomista'. Para muita gente, autor 'brasileiro', sobretudo se não é consagrado, equivale, aprioristicamente, a escritor rebaixado ou desclassificado; ao passo que 'tomista', ainda que, em si, bem entendido, seja adjetivo enobrecedor, em muitas rodas, constitui alcunha pejorativa, termo desmoralizante que somente o simplório 'bonzinho' pode aceitar para si e para seus escritos. Como freqüentemente as pessoas das escolas filosóficas se prendem a determinadas verdades, repudiando as demais, esta mentalidade imagina o tomismo à maneira dos sistemas bitolados ou fossilizados. Repetimos, por isso, que não somos 'tomista' e nem partidário de nenhum 'ismo', ou melhor, somos tomista e partidário de todos os 'ismos' até onde possuírem verdade; mesmo onde erraram, ainda aí os estudaremos, porque constituem, desta maneira, o aspecto negativo, mas necessário e enriquecedor, da procura da verdade. *Universidade, Humanismo ou Técnica?* a exemplo do que realmente é universitário, timbra em aproveitar todas as verdades, tanto as de Kant, de Fichte, de Newman, de Caturelli, de Gasset, de Armando de Salles Oliveira quanto as de Schleiermacher, de Max Scheler, de Maritain, de Jaspers, de Hutchins, de Gusdorf e de Álvaro Vieira Pinto, tanto as de Leste quanto as de Oeste, tanto as da direita quanto as da esquerda, tanto as do polo sul quanto as do polo norte."⁸¹

Em quase todas as suas publicações, prefaciadas e/ou apresentadas por ele mesmo se encontra alguma justificativa de suas posições político-filosóficas. Isso me intrigava muito e, algumas vezes, o interpelei a esse respeito, tendo em vista o momento que estávamos vivendo depois de 1964. Não tanto pela defesa que ele fazia

⁸⁰ Tobias, J.A. *Iniciação à filosofia*. São Paulo, Editora do Brasil, 1968, p. 8.

⁸¹ Idem. Prefácio. In: *Universidade, Humanismo ou Técnica?* São Paulo, Editora Herder, 1969, p. XI.



daquilo que chamava de "filosofia perene", mas por causa dos acontecimentos brasileiros, especialmente, nos anos de 1968-70. Todavia, sem o respaldo de meus colegas nessas interpelações, ele como que desviava o assunto ou respondia com palavras que indicavam não serem convenientes os meus apartes ou perigosas as discussões que eu pretendia desencadear.

Eu vinha acompanhando, pelos jornais, desde 1959, as discussões travadas em torno dos projetos de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, depois da promulgação da Lei 4.024/61, de vez em quando, com muito cuidado, colocava a minha cabeça para fora da sala de aula e da minha casa para olhar e analisar o mundo, mais especificamente o panorama brasileiro e via a seqüência de atos institucionais, atos complementares e decretos-leis; cassação de mandatos parlamentares e imposição de recesso ao Congresso Nacional; banimento de brasileiros do território nacional por razões políticas, morte e desaparecimento de outros; intervenção, expulsão, demissão e perseguição nas universidades bem como em todas as instâncias do Sistema Educacional, em todos os níveis; tudo isso culminando, no que se refere à educação no decreto-lei 477/69 — um verdadeiro "cala a boca" nacional —, que passou a considerar todos os professores ou candidatos ao magistério "como suspeitos de subversão, até que mostrassem o contrário." Todos, "tinham que provar que sobre eles não recaia a culpa de subversão" e as universidades "passaram a exigir dos candidatos ao magistério, mesmo à precária categoria de colaborador, a apresentação do 'atestado de ideologia', emitido pelas delegacias de ordem política e social das secretarias estaduais de segurança pública."⁸²

⁸² Cunha, L.A. e Góes, M. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985, p. 40.



Apesar de entender todas as precauções tomadas pelo professor Tobias, eu não podia concordar com ele quando escrevia: "O desejo de autenticidade, que irrompe em toda parte, tanto no povo quanto na Revolução de 1964, tanto nos intelectuais quanto nos operários que levantam as gigantescas hidrelétricas ou os primeiros aviões e navios brasileiros, simbolizam a recuperação e a promissora renovação, que se processam no Brasil e na educação brasileira de 1970 em diante." E, mais adiante, na mesma página, ele continuava: "É difícil, é muito difícil a pessoa ser a si mesmo; ainda mais, nesses tempos, de sociolatria, em que o social é cultuado, tanto pelos socialismos quanto por outras pessoas, defensores da mais perigosa alienação do educando e do educador. Já é clássica a fala dos pensadores nacionais e estrangeiros, denunciando a imitação brasileira, a macaqueação da 'estranja', na pitoresca expressão de Mário de Andrade, sendo, ora a imitação colonialista do europeu, ora a imitação humilhante e servil do norte-americano, ora a farisáica e nojenta repetição do mundo marxista." ⁸³

Em outra passagem da mesma obra, após apontar duas "forças", "duas grandes ideologias" na educação brasileira: a "Educação Perene e Cristã, tradicional, herança e legado tanto do mundo cristão-medieval quanto da mais antiga educação luso-brasileira, ministrada especial, ainda que não exclusivamente, nas escolas particulares e de pessoas religiosas" e "a Educação Nova indebitamente identificada com as filosofias sociais-radicaís, fixada, particular ainda que não exclusivamente, nas escolas oficiais", ⁸⁴ ele afirmava que existia outra "força" fora da escola: a terceira força da educação brasileira, constituída por dois contingentes: pelo povo (analfabeto) e pelas Forças Armadas.

⁸³ Tobias, J.A. *História da educação brasileira*. São Paulo, Juriscredi, 1972, p.479.

⁸⁴ Idem, *ibidem*, p. 458-9.



Depois dessas pontuações para indicar a “terceira força”, prosseguia na sua louvação à educação brasileira sob a ideologia das Forças Armadas: “Notáveis e instrutivas, as semelhanças de qualidades entre a educação do povo brasileiro e a educação das Forças Armadas: ambas as educações, cada uma a seu peculiar e irreduzível, continuaram espelhando e expressando brasilidade e amor à pátria, sobretudo num ponto fundamental: *educam de acordo com padrões brasileiros, de acordo com a tradição democrático-cristã, rejeitando, como algo contrário ao íntimo de seu ser, os extremismos*, o extremismo da esquerda violenta e procuradora da luta de classes e do derramamento de sangue, nomeadamente do sangue de irmão contra irmão. Assim, a educação tanto ministrada ao povo, embaixo do teto azul do céu brasileiro, quanto a ministrada nos quartéis, concorreu para criar uma educação comum e eminentemente brasileira: a Terceira Força da educação brasileira, alheia aos princípios e diretrizes da socialização radical, especialmente da socialização radical marxista, então em pleno viço e ascensão em todo o território nacional.”⁸⁵ (grifos do autor).

Decididamente, eu não podia concordar com o professor Tobias e o seu auto de louvação à “terceira força da educação brasileira”, ainda mais, quando ele dizia que essa terceira força era constituída por dois contingentes: o *povo* e as *Forças Armadas*.

Para mim, soavam muito mal e de modo falso as posições assumidas pelo professor Tobias e, por isso, me causaram uma profunda decepção e acho mesmo, que até revolta.⁸⁶

⁸⁵ Idem, ibidem.

⁸⁶ Alguns anos mais tarde, quando o professor Tobias publicou um outro livro, percebi que, em 1970 ele não estava se precavendo de nada, ele revelava mesmo uma posição conservadora e se colocava de pleno acordo com o golpe militar de 1964, como se pode observar pelo que ele escreveu, posteriormente: “Junto com o conceito de homem, o segundo conceito que mais fundamentalmente qualifica toda entidade e país é a conceituação de sociedade, a respeito da qual existem hoje em dia duas e opostas direcções: a primeira, personalista mas não individualista, vivida pelo Cristianismo, uma filosofia e não ideologia, tem a pessoa humana como o principal e, em última instância, a sociedade como feita para o homem; a segunda conceituação de sociedade, pelo contrário, derivada de Comte e de Marx é vivida pelo mundo marxista, muito mais uma ideologia do que uma filosofia, tem a sociedade, isto é, o

Além disso fui percebendo, pouco a pouco, que enquanto eu, na minha área de trabalho e mesmo na vida doméstica formulava posições críticas sobre a política educacional e geral, meu marido se opunha a mim, defendendo o regime militar e participando de clubes de serviços de inspiração conservadora como a "Ronde Table" e o "Rotary Club" e, posteriormente, da ADESG (Associação dos diplomados pela Escola Superior de Guerra) que congregava empresários, estudantes, intelectuais, profissionais liberais, funcionários públicos, etc. os quais, anteriormente, haviam realizado os cursos promovidos pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) que funcionava como uma versão civil da Escola Superior de Guerra e cujo objetivo era, entre outros, propagar na camada mais esclarecida da população a ideologia do regime militar, ou seja, o "desenvolvimento com segurança".

Nossas posições políticas foram, num crescendo, sendo cada vez mais antagônicas e produzindo sérias desavenças na educação de nossas filhas e em nosso relacionamento diário.

Nessas condições não foi fácil conciliar trabalho, vida doméstica, educação de filhos no contexto do relacionamento conjugal. Tudo era motivo de discórdias e conflitos que, ao longo do tempo, produziram inúmeros desgastes entre nós e um enorme distanciamento de modos de pensar, transformando o casamento em um fardo muito pesado de carregar, obviamente com conseqüências mais ou menos sérias para a educação de nossas filhas e a manutenção da normalidade do nosso relacionamento.

Estado e o partido político, como o principal e, em última instância, a pessoa, como feita para a sociedade. Uma vez que a Revolução de 64 foi o embate entre a Filosofia Cristã e a Filosofia de Marx, com a consequente vitória da Filosofia Cristã, conclui-se que o conceito de sociedade da Revolução de 64 é o conceito cristão de sociedade, de maneira que o principal é a pessoa humana." Cf. Tobias, J.A. *Historia das idéias no Brasil*. São Paulo, E.P.U., 1987, p. 176.



3. Na escola pública, o trabalho com a formação de novos professores.

Os primeiros anos dessa nova fase de minha vida profissional foram muito difíceis, sob muitos aspectos. Havia, na escola pública, muita insegurança quanto às condições de trabalho mesmo quando, a partir de abril de 1968, o Estado contratou os professores pelo regime da C.L.T. (Consolidação das Leis do Trabalho) e logo, no ano seguinte, os demitiu sem justa causa levando milhares de professores a reclamações judiciais que se arrastaram por mais de vinte anos. As reclamações trabalhistas provocaram sentença judicial que garantia as condições do contrato de trabalho, para muitos professores. Fui um deles durante o período de 1968 a 1980, quando me efetivei e optei pelo regime estatutário do funcionário público.

Mesmo na categoria de “professor celetista”, de um ano para outro, eu não tinha garantia do número de aulas que me seriam atribuídas e nem quais componentes curriculares iria lecionar. Além disso havia sempre a possibilidade de algum professor se remover para a escola em que eu estava e as aulas que me sobriam serem diminuídas ou não existirem.

Apesar de todas essas dificuldades, por mais de dez anos, permaneci com a maioria da minha carga horária na, hoje denominada, E.E.P.S.G. “Stela Machado” — que passou a ser a “minha sede de frequência”, ou seja, a escola pela qual o meu vínculo empregatício com o Estado, se mantinha —, lecionando as disciplinas, que depois da Lei 5.692/71 foram denominadas como “mínimos profissionalizantes” da atual “Habilitação Específica de Segundo Grau para o Magistério”, ainda que essa escola não fosse o meu único local de trabalho.

Para completar a carga horária máxima de trabalho lecionava nessa e em outras escolas não participando, convenientemente, nem de uma e nem das outras. Era uma professora “horista”, isto é, uma professora sem um local definido para trabalhar e sem

uma jornada diária de trabalho, estabelecida. Era professora da escola pública do Estado de São Paulo. Mas, de qual escola? Isso dependia da atribuição de aulas no início de cada ano letivo... Um ano lecionava numa única escola, outro ano em duas ou três e houve um ano em que lecionei em duas escolas e, ao mesmo tempo, fui diretora substituta de uma delas! Tudo dependia das necessidades ou do “interesse da administração” do Sistema Estadual de ensino que ao longo do tempo vem maquiando, com expressões variadas, as condições de trabalho do professor na escola pública: “hora-aula”, “hora-atividade”, “jornada parcial”, “jornada completa”, “jornada integral”, “carga reduzida”, “carga suplementar”, “titular de cargo”, “ocupante de função-atividade” etc. Além disso, era professora de quê? Desses “mínimos profissionalizantes”. Mas, de qual deles? De qualquer um ou de todos eles, o que significava não ter nunca condições de me aprofundar em nenhum; de estar iniciando sempre; de nunca poder realizar um trabalho consistente em que me sentisse realmente com capacidade de produzir o meu próprio conhecimento e ajudar meus alunos a produzirem os seus. Daí que minhas aulas, em sua grande maioria, se resumiam em estudos dirigidos de textos contidos em livros didáticos — muitas vezes escolhidos pelo critério do preço dos mesmos, caso contrário os alunos não poderiam comprar — ou em exposições de assuntos que eu organizava, datilografava e mimeografava para os alunos em horários que sempre ultrapassavam, de muito, as chamadas “horas-atividade”.

Em 1969 houve concurso para a “cadeira de educação” (o primeiro havido depois do de 1958). Eu prestei e fui aprovada. Mas não fui bem classificada tendo em vista o meu tempo de serviço, em virtude do período em que me mantive afastada do magistério. Por outro lado, o Estado não criou cargos novos — apesar da enorme quantidade de aulas, uma vez que o número de alunos em todo o Estado tinha



aumentado consideravelmente — e, dessa maneira não me foi possível escolher. Mesmo assim, mais uma vez, continuei lecionando em condições que eram, funcionalmente, cada vez mais precárias e, por isso mesmo, cada vez menos satisfatórias do ponto de vista pedagógico.

Para conter a demanda de alunos para o Curso Normal, a partir de 1968, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo adotou uma política, no mínimo estranha. Ainda na vigência da Lei Federal nº 4.024/61, pela Lei nº 10.038/ 68, regulamentada pelo Decreto nº 50.133/68 e normatizada pela Resolução C.E.E. nº 36/68, alterou o ensino médio de segundo ciclo, com o “objetivo de assegurar continuidade de estudos em nível superior e oferecer especialização pré-profissionalizante de técnico de grau médio”. Fixou dois anos de estudos unificados (secundário e normal) e uma diversificação em áreas de estudos, em caráter optativo, a partir da 3ª série, correspondente a um setor de conhecimentos e de atividades: artes, ciências (administrativas, contábeis, humanas, físicas e biológicas), educação e letras.

No que se refere ao ensino Normal, que desde a década de 30 não sofrera nenhuma alteração substancial, a Resolução C.E.E. nº 36/68 fixou o seguinte: 1. currículo das duas primeiras séries igual ao do ensino Secundário, oferecido em quatro alternativas à critério da escola; 2. duração do curso em quatro séries; 3. preparação de recursos humanos especializados para o ensino Primário com duração de mais dois anos, após o Curso Normal (administradores, orientadores pedagógicos, orientadores educacionais); 4. obrigatoriedade de curso Primário anexo às Escolas Normais; 5. caracterização das duas últimas séries por um elenco de disciplinas obrigatórias e optativas; 6. a partir do 2º semestre da 3ª série, período intensivo de atividades complementares às aulas, abrangendo: cursos especiais, trabalhos



dirigidos, seminários e estágios; 7. funcionamento do curso, também em período noturno, obedecendo ao critério de duas classes diurnas para uma noturna. 8. permissão de matrícula na 4ª série do Curso Normal aos egressos de outros cursos colegiais.

Da análise da Resolução C.E.E. nº 36/68 pode-se deduzir que a mesma teve, prioritariamente, um objetivo: conter a demanda pela ampliação do curso de três para quatro anos. Mas, por outro lado, contraditoriamente, admitiu-se o funcionamento do curso em período noturno e permitiu-se a matrícula, na 4ª série, de alunos egressos de outros cursos colegiais. Medidas estas que causaram um sem número de problemas para a realização das “atividades complementares às aulas”, uma vez que os alunos do noturno eram trabalhadores diurnos e não tinham como freqüentar tais atividades, em períodos diversos aos de suas aulas e, os egressos de outros cursos colegiais, necessitavam fazer adaptações das disciplinas específicas do curso normal.

Até que a Lei 5.692/71 fosse implantada, em 1975, no Estado de São Paulo, lecionar no curso normal era um caos. As atividades complementares, nas escolas que lecionei, simplesmente não aconteceram (pois, se não eram possíveis para os alunos do período noturno, não havia como fazê-las acontecer para o período diurno) e as adaptações, para os alunos egressos de outros cursos colegiais, eram tantas e tão diversificadas que acabaram sendo feitas em forma de “trabalhos de pesquisa bibliográfica” — que nós, professores, sabíamos que eram realizados por terceiros — e não com freqüência às aulas.

Durante esse período, as escolas particulares que mantinham o Curso Normal ampliaram, consideravelmente, o número de seus alunos nas quartas séries e expediram diplomas de professor primário a um elevado número de alunos que, procedentes de outros cursos colegiais e sem terem conseguido êxito em seus



propósitos de ingresso em curso superior se redefiniam e, por garantia, buscavam um diploma, tão fácil de conseguir!

Nesses anos, muitas vezes fui procurada por pessoas matriculadas em escolas particulares, nas quartas séries do Curso Normal, que me propunham — sem nenhum constrangimento — realizar, para elas, os tais trabalhos exigidos para as adaptações... Enquanto, por escrúpulo, eu me recusava a fazê-los, muitos colegas fizeram e ganharam algum dinheiro com isso!

Dessa maneira, as medidas para a contenção da demanda ao Curso Normal, propostas pela Secretaria da Educação e normatizadas pelo Conselho Estadual de Educação, se tornaram absolutamente falsas e inócuas e provocaram a descaracterização do Curso Normal em São Paulo, já no final da década de 60, o que atingiu o “seu ponto crítico na vigência da Lei Federal 5.692/71, quando a Habilitação Magistério é (foi) colocada como mais uma dentre a multiplicidade de habilitações profissionais do Segundo Grau de ensino.”⁸⁷

Descaracterizada na multiplicidade das outras habilitações profissionais em nível de segundo grau, a Habilitação para o Magistério, no estado de São Paulo, foi novamente reformulada pelo Conselho Estadual de Educação, pela Deliberação C.E.E. 21/76 que instituiu os “aprofundamentos de estudos” em pré-escola, 1ª e 2ª e 3ª e 4ª séries, de uma maneira que me pareceu equivocada uma vez que, o professor portador do aprofundamento em pré-escola poderia lecionar nas quatro primeiras séries do primeiro grau e na pré-escola, enquanto que os outros não poderiam lecionar na pré-escola. Daí que os aprofundamentos em 1ª e 2ª e em 3ª e 4ª séries quase não existiram em todo o período em que vigorou essa Deliberação que só viria a ser alterada em 1987, por outra de nº 30/87.

⁸⁷ CENAFOR. *Escola normal, hoje?* São Paulo, CENAFOR, 1986, p. 81.



No período de transição (1971-1977) da legislação anterior para a nova legislação, a formação de professores para as séries iniciais do Primeiro Grau, em nível de unidade escolar, no estado de São Paulo, enfrentou uma situação caótica, quase impossível de entender e controlar: em virtude das modificações, as escolas trabalhavam com três e até quatro quadros curriculares, um para cada turma; a Secretaria da Educação, determinou que a 1ª série fosse igual a das outras habilitações de segundo grau; a 4ª série já estava destinada ao “aprofundamento de estudos”. Disso tudo resultou que a formação de docentes para as séries iniciais do ensino de Primeiro Grau foi, na prática, reduzida para dois anos — tempo julgado, por todos os professores que atuavam na Habilitação para o Magistério, como “insuficiente para propiciar a competência técnica necessária que o desempenho docente requer”⁸⁸

Como se isso não bastasse, um outro complicador se fez sentir sobre a formação dos professores de 1ª a 4ª séries do Primeiro Grau: o Estatuto do Magistério Paulista, Lei Complementar nº 114/74, em um de seus artigos havia estabelecido que o pagamento dos professores não se faria pelo grau de ensino em que trabalhassem e sim, pela formação que tivessem. Ora, isso provocou uma imensa corrida dos professores em busca da “maior formação”.

Os professores primários se dirigiram, em massa, para os cursos de Pedagogia nas inúmeras “faculdades de fim-de-semana” ou para os chamados “cursos vagos” que eram abertamente anunciados pelas muitas escolas particulares que expediam diplomas de licenciatura em Pedagogia, em tempo reduzido.⁸⁹

⁸⁸ Idem, ibidem. p. 69.

⁸⁹ Fui testemunha e convivi com muitos professores que gastavam boa parte de seus salários pagando cursos de Pedagogia realizados “à distancia”, isto é, sem frequência regular às aulas, em faculdades espalhadas pelo território brasileiro, de qualidade e idoneidade duvidosas, com um único propósito: receber salário de professor III, mesmo lecionando como professor I. Havia também aqueles que, embora portadores de outras licenciaturas: História, Geografia, Matemática, Educação Física, etc. iam cursar Pedagogia para poderem prestar concurso para a direção de escola, a supervisão de ensino ou candidatarem-se à coordenação pedagógica, em suas escolas, uma vez que todos esses cargos ou funções são considerados como de “especialistas em educação”, e são significativamente melhor

Os professores licenciados nesses cursos vieram, após algum tempo, completar suas cargas horárias lecionando as disciplinas dos mínimos profissionalizantes da Habilitação Magistério. Esta, que já havia perdido a sua caracterização, ficou relegada a uma gama de professores cuja formação se evidenciou por uma profunda precariedade. Ato contínuo, a qualidade da formação dos professores para as séries iniciais do ensino de primeiro grau foi, aos poucos, se revelando a pior possível.

A demanda de alunos para a Habilitação para o Magistério voltou a crescer sensivelmente, em todo o Estado nos anos 80⁹⁰, levando a Secretaria da Educação e o Conselho Estadual de Educação a empreenderem novos estudos e a proporem novas medidas, tais como: restringir a abertura de novos cursos de Habilitação para o Magistério e o funcionamento dos mesmos em período noturno; implantação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs) — os quais não sofreram, até o presente momento, qualquer tipo de avaliação e que, neste ano de 1996, os primeiros implantados, deverão formar a 6ª turma — e, por fim, substituição da Deliberação C.E.E. 21/76 pela 30/87 que, entre outras coisas: extinguiu os

remunerados do que aquele do professor que permanece na sala de aula como se ele não fosse um "especialista em educação!

⁹⁰ Segundo dados, de 1983, do Serviço de Ensino de Segundo Grau, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o número de alunos matriculados na Habilitação Específica de Segundo Grau para o Magistério era: 1979=13.923; 1980=16.925; 1981=23.726; 1982=39.327; 1983=51.169. (CENAFOR, *Op. Cit.*, p. 84). As críticas à formação do professor egresso desse curso se tornara lugar comum embora não houvesse consenso sobre como resolver o problema. Isso levou a Secretaria da Educação e o Conselho Estadual de Educação de São Paulo a realizar estudos durante muitos anos (participei de todos esses estudos) os quais culminaram na reestruturação da habilitação magistério, pela Deliberação CEE 30/87, sem que, a meu ver, essa medida tivesse melhorado a qualidade da formação dos professores das séries iniciais do ensino de Primeiro Grau. Com relação aos estudos desenvolvidos nesse período é interessante a leitura da Indicação CEE nº 15/87, que acompanha a Deliberação acima citada, relatada pelo Conselheiro Arthur Fonseca Filho, o qual em suas considerações finais escreve: "No início, apontamos a limitação de uma Deliberação para resolver os problemas da má formação do professor que deve atuar nas séries iniciais do ensino de 1º grau. A sua ação pode esgotar-se num ato meramente cartorial de reescrever regimentos e organizar grades curriculares, ajustar cargas horárias etc., e nada será mudado. Por isso ao lado dessas providências apontadas na Deliberação, é necessário um trabalho maior e mais profundo, no plano existencial, que deve ser realizado pela equipe de professores de cada escola que irá atuar na Habilitação. Especialmente os professores que irão atuar na Parte Diversificada." (Acta Especial, Revista do CEE, 1991, p.188-9) Ora, este professor que atua na "Parte Diversificada"é, justamente aquele que, tendo cursado Pedagogia em "faculdades de fim de semana", dominam mal os conteúdos que deveriam transmitir, desconhecem manejos de classes de alfabetização e, em muitos casos, sequer dominam satisfatoriamente a própria língua materna...

aprofundamentos de estudos; incluiu mínimos profissionalizantes a partir da 1ª série; instituiu, como obrigatórios, outros mínimos profissionalizantes além dos já instituídos pelo Parecer C.F.E. 349/72, voltados para as metodologias de ensino dos conteúdos específicos do ensino de 1ª a 4ª séries do Primeiro Grau : alfabetização, ciências e matemática e estudos sociais e limitou a possibilidade de ingresso na Habilitação Magistério de alunos de outros cursos de segundo grau, deixando claro que o aproveitamento de estudos desses alunos se fará, apenas, em nível de 1ª série e com obrigatoriedade de adaptação de mínimos profissionalizantes, com efetiva frequência às aulas.

Em todas essas alterações realizadas, pelo Conselho Estadual de Educação e Secretaria da Educação do estado de São Paulo, no curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino de primeiro grau — Curso Normal ou Habilitação Específica de Segundo Grau para o Magistério — pelos poucos resultados obtidos e pela velocidade das mudanças, fica-se com a idéia de que Durmeval Trigueiro Mendes está certo ao dizer "... que, a despeito da retórica, o Estado não quer, nem nunca quis, resolver o problema educacional brasileiro"⁹¹.

Diagnósticos relativos às causas da má qualidade do ensino fundamental são unânimes em apontar a má formação do professor como uma das principais. Encontros e Congressos sobre formação de educadores se sucedem apontando a anacronia dessa formação e a necessidade de mudança "profunda, dependendo de vontade política que conjugue disponibilidade de recursos, estrutura e funcionamento renovados, assim como o adequado trabalho dos profissionais de ensino em sua prática pedagógica cotidiana."⁹² No entanto, o sentimento que os professores

⁹¹ Mendes, D. T. *Existe uma filosofia da educação brasileira?* In: Mendes, D.T. (coord.) *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991, p. 50.

⁹² Serbino, R. V. O primeiro congresso estadual paulista sobre formação de educadores: rumo ao século XXI. In: UNESP. *Educadores para o século XXI*. São Paulo, Editora UNESP, 1992, pp. 13-4.



possuem sobre tudo isso — e eu como professora compartilho desse sentimento — é de que os processos adotados para tais mudanças não levam a resultado algum a não ser a proliferação da legislação que, em última análise, reduz problemas de idéias, de objetivos, de qualidade, a problemas de tecnicidade.

Propõem-se mudanças sem causar nenhuma ruptura e nem mesmo integração. O resultado final é a alienação em cujo plano inclinado vem escorregando, cada vez mais, a formação de professores e levando consigo a qualidade do ensino fundamental.

Percebendo, desde a década de 70, todas essas deformações em meu próprio campo de trabalho, tendo tentado me construir como professor formador de outros professores e me vendo quase que isolada nessa tentativa, passei por um período de desânimo...

Nesses anos, a Secretaria da Educação estava produzindo os “guias curriculares” para as habilitações profissionais em nível de segundo grau. Esses guias revelavam a impregnação de uma pedagogia tecnicista preocupada, a meu ver, em realizar uma educação ritualística, segundo uma visão de mundo que acreditava que atender certos interesses profissionalizantes das classes populares era algo que poderia ser satisfeito pela escola pública, tal como ela estava! Me deixei acomodar — como todo mundo — ao tecnicismo burocrático que se institucionalizou até porque, para um trabalho diferente, faltava espaço institucional e eu corria o risco de ser considerada subversiva...

A década de 1970 foi o pior momento de minha vida profissional sob muitos aspectos. Mas, principalmente, pela insatisfação, pela agonia e pelo inconformismo de estar, conscientemente, colaborando com uma educação apenas atributiva e nada eficiente.



Anualmente, a escola em que eu lecionava, com a minha anuência, “atribuía” diploma a novos professores os quais — conscientemente, eu sabia —, não tinham condições de realizar um trabalho competente, produtivo e coerente junto às crianças das classes populares de 1ª a 4ª séries, do ensino de Primeiro Grau. Essa minha preocupação não era partilhada com meus colegas porque eles, simplesmente, se recusavam a refletir sobre a qualidade dos professores que estávamos formando. Para a maioria deles “não havia problema”! Eu é que queria ser “diferente”! Eles raciocinavam por uma via que não me convencia, isto é, afirmavam que o que estávamos fazendo correspondia ao que ganhávamos e que não valia a pena tentar fazer nada diferente, por duas razões: primeira, o poder público não reconheceria o nosso esforço e nem nos propiciaria condições adequadas para que pudéssemos modificar qualquer coisa; segunda, perderíamos nossos alunos para as escolas particulares, muitas das quais faziam um trabalho até pior que o nosso e, com isso, nós é que nos prejudicaríamos uma vez que, com a diminuição de alunos haveria diminuição de aulas e muitos de nós ficaríamos sem aulas ou teríamos que assumi-las em outras escolas. Tais argumentos eram verdadeiros mas, para mim não eram suficientes a ponto de me convencerem de que deveríamos continuar como estávamos.

Então, o trabalho, que eu sempre havia encarado como fonte de satisfação pessoal, se tornou uma frustração e um desconforto. Formar professores, coisa que eu vinha fazendo desde 1958, passou a ser alguma coisa que não me estimulava mais, não me fazia vibrar, acreditar, insistir...

No entanto, não tinha condições financeiras para, simplesmente, deixar de trabalhar e, por outro lado, não sabia fazer outra coisa a não ser lecionar. Resolvi, então,



prestar concurso de Professor I, isto é, lecionar para as classes de 1ª à 4ª série do ensino de primeiro grau.

Durante a minha trajetória de professora dos chamados “mínimos profissionalizantes”, da atual Habilitação Específica de Segundo Grau para o Magistério, sempre me recusei a lecionar Didática uma vez que eu não tinha experiência suficiente com classes de 1ª à 4ª séries do ensino de primeiro grau, a não ser aquela que, por força de acompanhamento dos estudos de minhas filhas, indiretamente, me davam a notícia de que o que se fazia no referido grau de ensino era muito mais ditado pelo senso comum do que por algum embasamento teórico, não obstante a retórica de muitas escolas, sobretudo particulares, a respeito de suas diretrizes pedagógico-didáticas. Além disso ouvia, constantemente, as professoras dessas classes dizerem que “na prática, a teoria é outra”, numa clara alusão de que no cotidiano escolar não havia muito espaço para se alterar algumas coisas em função de novas teorias sobre o processo da aprendizagem escolar. Isso me deixava muito desejosa de estar lá, nas classes de 1ª à 4ª séries, para tentar fazer um trabalho levando em conta os fundamentos teóricos aprendidos e ensinados nas disciplinas que eu vinha lecionando, todos esses anos.

Em 1979 prestei concurso e no dia 5 de agosto de 1980 assumi meu cargo de Professor I na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Antônio Caputo”, no bairro Riacho Grande, São Bernardo do Campo — escola que escolhi por ter, coincidentemente, o nome de meu sogro, uma vez que, no momento da escolha não havia uma só escola no município de Bauru ou em qualquer outro do interior do Estado.

No ato da posse, fui como que coagida a assinar um documento abrindo mão da minha condição de “professor celetista” o que se esclareceu, depois, não era



obrigatório. Havia uma orientação do Departamento de Recursos Humanos (DRHU), da Secretaria da Educação aos diretores de escola para só dar posse a professores com vínculo pela C.L.T., caso assinassem o tal documento optando pelo regime estatutário e desistindo, formalmente, do vínculo celetista. Aqueles que fizessem objeção deveriam comparecer ao DRHU onde seriam "convencidos" a fazê-lo ou em caso de não concordância teriam declarada a acumulação se os dois postos de trabalho estivessem, um do outro, numa distância que não excedesse 60 quilômetros e houvesse compatibilidade de horário. Não era o meu caso. Meu posto de trabalho pela C.L.T. era no município de Bauru e o outro em São Bernardo do Campo. Optei, pois, pelo regime estatutário, tomei posse do meu cargo de professor I e entrei em exercício no mesmo dia.

Na E.E.P.S.G. "Antônio Caputo", eu estava sendo esperada com curiosidade pela direção e corpo docente, em virtude da coincidência do meu nome e o do patrono da escola. Todos supunham que eu tivesse alguma ligação⁹³ com ele e tivesse escolhido a escola por isso. Para a diretora da escola, que participava dessa suposição, eu era muito bem vinda pois representava a possibilidade de eu ser "alguém que estava vindo para ficar", segundo sua própria expressão. Fui obrigada a decepcioná-la esclarecendo que meu nome e o do patrono da escola eram apenas coincidentes e que eu "estava de passagem", isto é, não tinha intenção de ficar. Ela me pediu que não deixasse que isso transparecesse para os alunos, pois a maioria dos professores que tomavam posse naquela escola, não permaneciam e isso estava prejudicando o andamento do ensino e provocando reclamações dos pais.

⁹³ O nome "Caputo", que adquiri em virtude do casamento, é um nome italiano comum, na Itália, como Souza ou Silva, no Brasil. Durante o período em que estive na E.E.P.S.G. "Antônio Caputo" procurei investigar se havia alguma ligação entre o patrono da escola e a família de meu marido sem ter encontrado qualquer liame.

Nesse novo cargo me foi atribuída uma classe de 2ª série e eu comecei a trabalhar com a intenção de fazê-lo como num laboratório, tentando por em prática os fundamentos teóricos hauridos principalmente da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Percebi logo de início que seria possível fazer um bom trabalho e me animei com a idéia.

Mas, eu tinha três filhas adolescentes que tinham ficado em casa com o pai e com uma empregada. No primeiro fim de semana que retornei para casa, com o propósito de voltar para São Bernardo, na segunda-feira, não foi possível fazê-lo: as minhas filhas estavam reclamando da empregada e meu marido estava furioso com a situação estabelecida em casa, em decorrência da minha ausência a semana toda. Por outro lado eu havia desistido do meu vínculo empregatício pela C.L.T. e o Governador havia expedido um decreto proibindo que os professores recém empossados se afastassem de seus cargos e viessem a exercer o magistério em outras escolas, sob outras situações funcionais. Isso, porque alguns estudos da Secretária da Educação vinham mostrando que muitas escolas, especialmente na grande São Paulo, não conseguiam manter um corpo docente estável, isto é, eram escolas “de passagem”, como se dizia, o que impossibilitava a elaboração e execução de um projeto pedagógico o que era apontado, pelos técnicos, como uma das causas da má qualidade do ensino, nessas escolas.

Diante dessa situação complicada, falou mais alto o compromisso familiar e eu tentei, primeiro, uma licença-saúde. Solicitei 60 dias e, ao mesmo tempo encaminhei um pedido de afastamento sem vencimentos (artigo 202 do Estatuto dos Funcionários Públicos do estado de São Paulo), cujo deferimento deveria ser aguardado em exercício. Como eu havia pedido licença fiquei em casa aguardando os acontecimentos.



Quando a licença-saúde foi publicada, com deferimento de apenas 20 dias, os 20 dias já estavam ultrapassados. Isso me obrigou a voltar para São Bernardo e reassumir meu cargo. Nessa altura, as inscrições para remoção estavam abertas e como eu tinha direito à “união de cônjuge”, me inscrevi e voltei para casa disposta a dar todas as faltas possíveis e a procurar políticos para agilizar o meu pedido de afastamento sem vencimentos e aguardar, afastada, a remoção. Foi o que fiz: com a interferência de um deputado de meu conhecimento o afastamento saiu rápido e, no ano seguinte, após a remoção para uma escola isolada, no município de Bauru, suspendi o afastamento e assumi, em definitivo, o meu cargo de Professor I.

Iniciei o ano de 1981 em meu novo posto de trabalho, isto é, na Segunda Escola Isolada da “Sociedade Beneficente Cristã”, localizada na Fazenda Val de Palmas, município de Bauru.

Foi aí que, realmente, vivenciei o grande dilema de colocar em prática um trabalho mais crítico, mais diretamente voltado aos alunos pobres. Bem, logo percebi que a tarefa de trabalhar nesse sentido, no interior do Sistema Estadual de ensino e, principalmente, na escola em que me encontrava, demandaria um esforço hercúleo, para o qual todas as minhas forças eram insuficientes, ou seja, eu sozinha não poderia proporcionar condições para que meus alunos pudessem realmente aprender. E, a principal razão era o fato de que, todos eles, eram crianças abandonadas, internas numa instituição assistencial; mal alimentadas, mal tratadas, mal queridas, exploradas, desconfiadas...

A Sociedade Beneficente Cristã é uma entidade que se propõe à assistência de pessoas carentes, mantendo várias instituições, uma das quais é a Fazenda Val de Palmas no interior da qual existe um hospital psiquiátrico e um abrigo para meninos de rua. Para estes, ao lado do abrigo, existiam as escolas isoladas mantidas pelo estado

de São Paulo. Administrativamente, eram quatro classes — de 1ª a 4ª séries —, cada uma constituindo uma escola. Eu era titular da segunda, que correspondia à 2ª série. Outros professores, titulares ou substitutos, ocupavam os outros postos de trabalho correspondentes às outras séries. Atualmente, as quatro escolas isoladas foram reunidas numa só, na categoria administrativa de “escola agrupada”.

As condições do abrigo para os menores eram bastante precárias em termos de alojamentos, administração e orientação. Ali eram mantidas crianças do sexo masculino numa faixa etária de 7 à 14 anos, abandonadas pelas famílias ou recolhidas das ruas. O dia-a-dia dessas crianças consistia na freqüência às aulas no período da manhã, e à tarde no trabalho agrícola.

Quando lecionei nessa escola, durante quatro horas diárias de segunda a sexta-feira, dispunha tão somente de cadernos, lápis, borrachas, quadro-negro e giz e, mensalmente, tinha que me preocupar em retirar (com meu próprio carro), junto à Prefeitura de Bauru, os alimentos necessários à merenda escolar dos alunos ou deixá-los sem ela. Também era preciso preencher “mapas de movimento” do consumo diário desses alimentos, para poder “prestar contas”, sem o que não poderiam ser retirados os alimentos, no mês seguinte. Incontáveis vezes era preciso resolver problemas de alunos com moléstias infecciosas e/ou transmissíveis tais como escabiose, rubéola, cachumba, sarampo, etc., encaminhando-os (muitas vezes levando-os) aos postos de saúde. Em outras ocasiões era preciso “arrumar um jeito” para que essas crianças fossem atendidas por otorrinolaringologistas e oftalmologistas, pois eu percebia que tinham dificuldades auditivas ou visuais que dificultavam que aprendessem. Os problemas eram imensos e de todas as naturezas, inclusive conhecer e ter que interferir no fato de que um empregado da fazenda, a quem chamavam de “feitor”, surrava e estuprava os meninos.



Com todas estas dificuldades e sem apoio algum de autoridades de ensino eu me desgastava dia-a-dia na luta de procurar caminhos e condições que levassem aqueles meninos a, pelo menos, se apropriarem da linguagem escrita e das operações matemáticas.

Mas nem tudo era só miséria. As crianças eram crianças. Era possível trabalhar com elas desde que, por meu próprio esforço, conseguisse arrumar materiais diversos tais como livros, jornais, revistas, jogos etc. que me possibilitasse desenvolver algumas atividades que pusessem, essas crianças, em contato com os elementos da linguagem escrita e do cálculo matemático e, ao mesmo tempo, era necessário que eu me impregnasse de alguma dose de pensamento utópico, naquele sentido em que Karl Mannheim fala da utopia, ou seja “uma dimensão essencial da consciência histórica da modernidade, sem a qual o homem perde a vontade de plasmar a História e a capacidade de compreendê-la.”⁹⁴

Assim, transcendendo a realidade e procurando transformá-la, no que fosse possível, em 1981 trabalhei com 18 alunos e, em 1982, com 22, com idades que variavam de 7 à 14 anos, em classe de 2ª série do Primeiro Grau. Foram, portanto, 40 meninos, dos quais 38 superaram — relativamente — suas dificuldades e se apropriaram suficientemente da leitura, da escrita, das operações matemáticas e de alguns conhecimentos gerais, principalmente no âmbito das ciências biológicas, com ênfase nas questões de higiene e saúde.

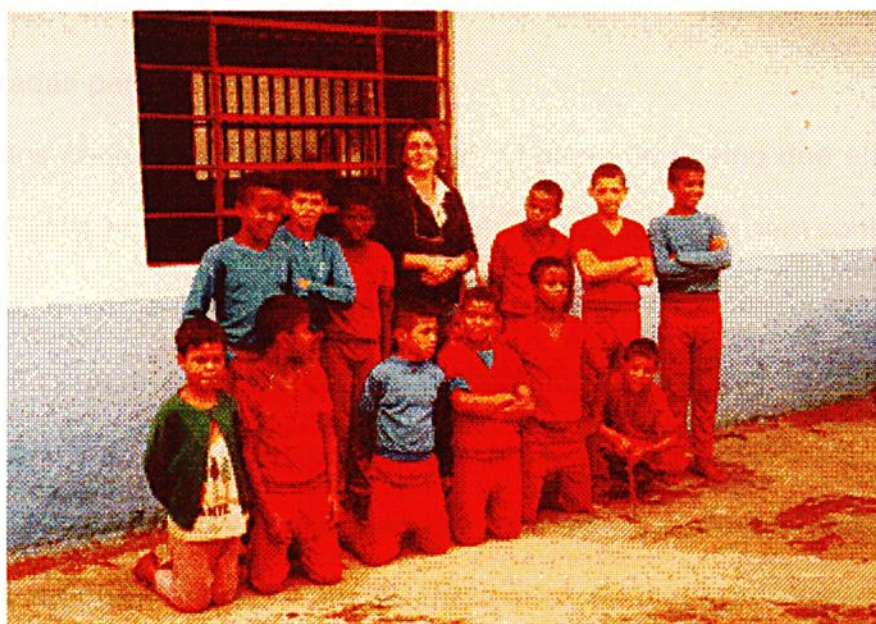
Os outros dois eram casos difíceis, com os quais não me foi possível trabalhar: um deles, era um menino negro de 14 anos, incapaz (por razões que não houve como esclarecer) de controlar os esfíncteres e que, diariamente, tinha que ser removido da sala de aula, deixando atrás de si os problemas de limpeza que interrompiam e

⁹⁴ Mannheim, K. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982, p. 216.





1981. Bauru. Fazenda Val de Palmas. Escola Isolada da "Sociedade Beneficente Cristã".
Meus alunos da 2ª série do primeiro grau .



1982. Bauru. Fazenda Val de Palmas. Escola Isolada da "Sociedade Beneficente Cristã".
Eu e meus alunos da 2ª série do primeiro grau .

atrapalhavam as atividades, o andamento da aula e, conseqüentemente, provocava a perda de tempo, de todos. Depois de algum tempo, não mais freqüentou a escola.

O outro, era um menino sem qualquer documento, recolhido da rua pela polícia, dizia chamar-se Nilson e ter 10 anos. Não sabia quase nada de si mesmo: se tinha família, onde morava, se tinha irmãos, de onde tinha vindo, o que estava fazendo na rua, se já tinha freqüentado escola alguma vez, etc. À todas as perguntas que eu fazia ele, respondia “não sei” ou chorava. Era gago e não demonstrava interesse por nada, nem por brinquedos que eu vivia recolhendo aqui e ali para levar para os meus alunos. Durante as aulas ele dormia com a cabeça debruçada sobre a carteira e, muitas vezes, acordava assustado e chorava sem consolo. Chegou na escola em agosto de 1982 e, até o fim do ano, não consegui que ele aprendesse nada. No começo do ano seguinte fugiu da fazenda e nunca mais eu soube dele.

Durante essa minha “experiência pedagógica”, lutei contra a mentalidade normativa comum aos professores, em decorrência da própria formação. Isto é, lutei contra o hábito ou acomodação de exercer a docência segundo “normas” que, certamente foram elaboradas para um aluno “ideal”.

Meus alunos nada tinham do aluno “ideal”. O plano de ensino que elaborei com os outros professores nos dias de “planejamento” — quando ainda nem conhecia os meus alunos —, deixei numa gaveta. Radicalmente, rompi com ele assim que me aflorou à consciência a certeza de que o projeto pedagógico que ali estava não contemplava uma dimensão dialógica com a realidade presente. As dimensões subjetivas da experiência que eu estava vivendo, naquele momento, passaram a ser as balizas do meu *fazer pedagógico* e me davam os parâmetros para propor objetivos, selecionar conteúdos e inventar metodologias que me permitissem um mínimo de resultados.



Eu teria permanecido mais tempo nessa escola se as condições de trabalho oferecidas pelo Sistema Estadual de ensino e pela Sociedade Beneficente Cristã fossem um pouco melhores ou se não me tivesse surgido, em 1983, a oportunidade de trabalhar na Divisão Regional de Ensino de Bauru o que naquele momento — eu supunha — significava ter a chance de lutar, "por dentro do próprio Sistema", como se dizia. Lutar pela melhoria da qualidade da escola pública, especialmente no que dizia respeito à Habilitação Específica de Segundo Grau para o Magistério, uma vez que os princípios sobre os quais o governo do PMDB se apoiava, incluía o de descentralização e o de participação.

4. Promessas de mudanças, esperanças e o discurso do “compromisso político” e da “competência técnica”.⁹⁵

Em 1982 a “abertura democrática” prenunciou o fim do regime militar com a convocação de eleições para governadores dos estados. A política voltou às ruas,

⁹⁵ As expressões “compromisso político” e “competência técnica” foram cunhadas por Guiomar Namo de Mello em 1981 em seu livro *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, publicado por Cortez / autores Associados, que conheci em 1985, já na 5ª edição e no qual a autora procura analisar as representações dos professores a respeito de seu próprio trabalho demonstrando que, ao longo dos movimentos sociais esses profissionais — a maioria mulheres — foram sendo paulatinamente esvaziados dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (*saber*) e do método (*saber fazer*) restando-lhe, apenas, uma *técnica sem competência* numa estrutura escolar em que o professor é um executante de normas e técnicas *pré-fixadas*. A partir dessas constatações a autora procura encaminhar a solução do problema considerando a necessidade de os professores criarem uma nova metodologia de trabalho pedagógico que seja adequada ao novo perfil da clientela que se apresenta à escola pública, concluindo que isso deve ser feito por todos os professores no sentido de recuperarem os seus meios de trabalho. Mas, adverte que isso só é possível num trabalho coletivo mediado por intelectuais coletivos a partir do saber fazer existente. Para tanto, cada professor deverá se impregnar de uma vontade política comprometida com a transformação social na constante busca de uma competência técnica que dê conta das necessidades da clientela da escola pública.

A autora, pedagoga graduada pela USP, realizou seus estudos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, pela PUC/SP; desde 1971 trabalhou como pesquisadora da fundação Carlos Chagas e exerceu a docência especialmente na PUC/SP. Em 1982, foi coordenadora do grupo que elaborou a proposta de educação do PMDB de São Paulo e foi Secretária de Educação no município de São Paulo. Posteriormente, dissidente do PMDB, juntamente com o grupo político que fundou o PSDB, elegeu-se deputada estadual. O livro acima referido se tornou leitura obrigatória para as pessoas que, como eu, atuavam em nos órgãos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o discurso nele contido passou a ser o discurso daquela secretaria nos anos 80.

surgiram novas organizações na sociedade civil, os candidatos dos partidos de oposição entusiasmavam o eleitorado através de seus debates no rádio e na televisão.

Com a vitória de parte das oposições em alguns estados — PMDB em São Paulo (Franco Montoro), Minas Gerais (Tancredo Neves), Paraná (José Richa), Pará (Jader Barbalho), Goiás (Íris Resende), Espírito Santo (Gerson Camata) e PDT no Rio de Janeiro (Leonel Brisola) — surgiram muitas propostas de mudanças, inclusive quanto às políticas educacionais, nesses estados.

“Intelectuais progressistas, ferrenhos opositores à ditadura militar, foram repentinamente guindados da sociedade civil para a sociedade política. No caso da educação, esse fato ocorreu e marcou não só o início de uma nova etapa na política educacional do país mas, principalmente, uma redelimitação no espectro pedagógico. Os partidos políticos, principalmente o PMDB, o PDT e o PT (e as facções internas do PMDB que, mais tarde, se legalizaram, como o PCB e o PC do B), diferentemente dos antigos partidos do período pré-64, conseguiram penetrar no meio educacional de maneira mais eficaz. E mais: aglutinaram correntes de educadores com pensamentos pedagógicos originais e com propostas com razoável grau de delimitação e distinção, o que realmente constituiu um fato novo na história do país.”⁹⁶ No estado de São Paulo, muitos desses intelectuais foram convidados a ocupar postos nos órgãos centrais da Secretaria da Educação.

No ano seguinte, após a posse de Franco Montoro como governador do estado de São Paulo, Virgínia Zélia de Azevedo Rebéis Farha, minha amiga e colega de faculdade e magistério, de muitos anos, por indicação das bases parlamentares da região, foi designada Diretora da Divisão Regional de Ensino de Bauru.

⁹⁶ Ghiraldelli Jr. P. *História da educação*. São Paulo, Cortez, 1992, p. 213.



Em 1981, além de manter o meu cargo de Professor I eu voltei a lecionar os mínimos profissionalizantes da Habilitação Magistério, no período noturno, na E.E.P.S.G. "Prof. Christino Cabral", em Bauru.

O prédio dessa escola fora construído durante os anos 70 no período de euforia da implantação da Lei 5.692/71 com o propósito de abrigar "cursos profissionalizantes". Tais cursos nunca foram instalados, a não ser o de Habilitação para o Magistério, tendo em vista, em um certo momento (fim dos anos 70, início dos anos 80), desafogar as classes do antigo Instituto de Educação "Ernesto Monte, cujas extensões deram origem à Habilitação Magistério da E.E.P.S.G. "Stela Machado" a qual, em 1978-79, também já se encontrava com sua capacidade de atendimento esgotada.

A E.E.P.S.G. "Prof. Christino Cabral", localizada num bairro residencial de classe média-alta, era uma escola problemática: inicialmente, por não ter clientela, porque as crianças e adolescentes do bairro eram alunos de escolas particulares e, posteriormente, por causa do tamanho da escola que, quando lotou sua capacidade física, especialmente no período noturno, com alunos-trabalhadores, tornou-se um cadinho de conflitos que fugiam ao controle do diretor — quase sempre um professor, sem muita experiência e que não permanecia no cargo, por muito tempo.

Assim que a nova Diretora Regional assumiu seu cargo, a direção e o corpo docente da E.E.P.S.G. "Prof. Christino Cabral" encaminharam-lhe um pedido para que eu fosse designada coordenadora pedagógica da Habilitação Magistério, pois, na concepção deles, era necessário que alguém com algum conhecimento mais profundo sobre esse curso se encarregasse dele, tal o número de alunos, classes e professores que havia atingido, em consequência das medidas adotadas pela Secretária da Educação, que permitia a matrícula, na 4ª série, de alunos egressos de outros cursos colegiais, os quais formavam as chamadas "classes especiais".



Não tendo autoridade para atender ao pedido feito pela E.E.P.S.G. "Prof. Christino Cabral", já que a Secretaria da Educação, naquela oportunidade, não estava designando coordenadores pedagógicos para as escolas da sua rede, a Diretora Regional convidou-me para integrar a Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica da Divisão Regional de Ensino, na função de Assistente Técnico do Ensino de Segundo Grau — função na qual eu teria, como tive, oportunidade de participar de todos os trabalhos que se desenvolvessem nos vários órgãos da Secretaria da Educação, para a reformulação da Habilitação Magistério, o que já estava sendo tentado pelos órgãos centrais desde o final da década de 70.

Não pude recusar o convite feito pela minha amiga, inclusive porque, ela e eu tínhamos um passado comum de lutas pelo magistério, nas greves que ocorreram no final dos anos 70. Juntamente com outros professores, lideramos os movimentos grevistas naquelas ocasiões, na região de Bauru e, com isso, tivemos ocasião de muitas reflexões sobre o exercício do magistério tal como ele se dá no cotidiano das escolas de 1º e 2º graus. Desejávamos, sempre, poder continuar os debates iniciados nos períodos de greve, num trabalho a médio e a longo prazo, para poder captar o que existia realmente de comum na categoria dos professores de 1º e 2º graus e entre ela e o conjunto da população uma vez que, para nós, o exercício profissional do magistério se apresentava como elemento integrante da própria cidadania.

Aceitei pois o convite e, a partir de 9 de maio de 1983 até a extinção das Divisões Regionais de Ensino, em janeiro 1995, exerci a função de membro da Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica, como Assistente Técnico do Ensino de Segundo Grau. Foram quase 12 anos de atividades ininterruptas que me permitiram viver, num primeiro momento, a esperança de ver a recuperação da escola pública paulista e, por



1993. Bauru. Divisão Regional de Ensino. Profª Lídia Possas, duas alunas estagiárias e eu (sentada), em minha sala onde desenvolvíamos estudos de História e História da Educação.

fim, me conformar com a constatação da não-mudança, apesar dos muitos esforços feitos.

Nos primeiros anos, nesta função, o entusiasmo pelas promessas de mudanças, apregoadas pela Secretaria da Educação — para onde foram guindados, em postos-chaves, educadores e professores universitários, estranhamente recrutados de universidades particulares, notadamente da PUC/SP — era tanto que eu não tinha limite de horário para trabalhar e estudar. Me dedicava "de corpo e alma" a estudar toda a literatura educacional que era citada nas muitas "orientações técnicas" que os órgãos centrais da Secretaria da Educação promoviam para as equipes técnicas das divisões regionais, o que me possibilitou ampliar, consideravelmente, minha formação e informação pedagógica sistematizando conhecimentos e adquirindo outros, especialmente no terreno da Filosofia, História e Política da educação, através dos livros de muitos autores que nos 80 se tornaram conhecidos, bem como da Revista ANDE⁹⁷ — que até então desconhecia —, e de muitos outros materiais veiculados pela própria Secretaria da Educação. Desse modo fui, pouco a pouco, descortinando a História da educação brasileira, objeto das minhas preocupações desde os anos 50.

Ao mesmo tempo, procurava entender a estrutura e funcionamento da Secretaria da Educação com a multiplicidade de seus órgãos e níveis de competência e a complexa legislação do ensino de 1º e 2º graus uma vez que, como membro de uma equipe técnica de supervisão pedagógica, tinha a função e a responsabilidade de manter os

⁹⁷ A Revista ANDE é uma publicação da Associação Nacional de Educação — entidade sem fins lucrativos, fundada em agosto de 1979 — e, conforme artigo 2º de seus estatutos, se propõe a "atuar na sociedade brasileira na busca de uma educação plenamente identificada com os princípios da democracia e justiça social". O primeiro número da revista — produzido com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) — veio a público em 1981 sob a responsabilidade de uma equipe editorial da qual faziam parte Cléa Nudelman, Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello, Lia Rosenberg e Mirian Jorge Warde. Posteriormente, Guiomar Namó de Mello e Teresa Roserley Neubauer da Silva assumiram o cargo de Editoras Executivas da revista; Cléa Nudelman, juntamente com Yara Lúcia Espósito se tornaram Editoras Assistentes e Dermeval Saviani, Lia Rosenberg e Mirian Jorge Warde passaram a responder pelo Conselho Editorial.

grupos de supervisores de ensino das quatro delegacias de ensino, jurisdicionadas à Divisão Regional de Bauru e os diretores das escolas, atualizados para o exercício da supervisão e administração das escolas sob suas responsabilidades, fazendo o papel de elemento mediador na transmissão e compreensão das normas e diretrizes emanadas da Secretaria e a efetiva aplicação das mesmas por intermédio desses profissionais.

Nas reuniões internas da Equipe Técnica com a Diretora Regional, constantemente, comentávamos as leituras que fazíamos e a necessidade de que os professores também lessem essa nova literatura educacional e refletissem sobre ela.

Todas nós, membros da equipe técnica e Diretora Regional, éramos professoras, acabávamos de deixar a sala de aula — isso, politicamente atraiu, para nós, uma certa hostilidade inicial dos supervisores de ensino que se sentiam subordinados a pessoas que, do ponto de vista de "carreira" segundo o Estatuto do Magistério, eram inferiores a eles — e sabíamos que os professores, diretores e até mesmo os supervisores, com raras exceções, não costumavam ler literatura educacional. Os professores, em geral, quando muito se preocupavam em atualizarem-se nas áreas específicas das disciplinas que lecionavam; diretores e supervisores estavam impregnados da "pedagogia tecnicista" que haviam estudado, mais ou menos, para os concursos que prestaram nos anos 70.

Esse alheamento com relação ao novo pensamento educacional dos anos 80 não era, — como podíamos constatar nas reuniões de professores e especialistas de educação que se verificavam, freqüentemente, nos órgãos centrais da Secretaria da Educação — sintoma exclusivo da região de Bauru. Era comum à maioria dos profissionais do magistério das escolas de 1º e 2º graus, em todo o Estado de São Paulo.



Tivemos, então, a idéia de organizar "Semanas de Educação", anualmente, e trazer os autores e professores universitários em evidência, na produção de textos críticos sobre educação, para que os professores da rede pública os conhecessem, entrassem em contato com a nova literatura educacional e se interessassem por ela.

Realmente, a Divisão Regional de Bauru não só através das "Semanas de Educação" mas, também de palestras e seminários, organizados ao longo dos anos 1985-89, propiciou aos professores da região o contato direto com muitos autores⁹⁸ que nos anos 80 se sobressaíram com publicações na área educacional. Dessa maneira, procurávamos aproximar a universidade e a escola de 1º e 2º graus que, segundo entendíamos, viviam muito distantes uma da outra.

Outra ação que procuramos intensificar, foi trazer os cursos em convênio SE/Universidades — assinado em 78 e postos em execução, a partir de 79 — para a região de Bauru, superando todos os entraves que encontrávamos para isso. Entraves que de um lado, se situavam nos próprios órgãos da Secretaria da Educação e, por outro lado, no "desinteresse dos professores das três Universidades do Estado..." pois, no "... âmbito da Academia, as atividades com o ensino de primeiro e segundo graus eram (...) consideradas de menor importância, de natureza secundária, mesmo."⁹⁹

⁹⁸ Alguns autores que se fizeram presentes na Divisão Regional de Ensino de Bauru e seus escritos veiculados nessas ocasiões foram, principalmente, os seguintes: Paulo Freire (*Conscientização-Teoria e Prática da Libertação, A pedagogia do oprimido, Educação como prática da liberdade, A importância do ato de ler*); Rubem Alves (*Conversas com quem gosta de ensinar*); Neidson Rorigues (*Lições do príncipe e outras lições, Da mistificação da escola à escola necessária, Estado, educação e desenvolvimento econômico*); Guiomar Namó de Mello (*Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político, Educação e transição democrática*); Antônio Joaquim Severino (*Educação, Ideologia e contra-ideologia*); Mirian Jorge Warde (*Educação e estrutura social*); Paulo Ghiraldelli Júnior (*Educação e movimento operário no Brasil*); Selma Garrido Pimenta (*O pedagogo na escola pública*); José Carlos Libâneo (*Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*); Ilma Passos Alencastro Veiga (*Repensando a didática*); Celestino Alves da Silva Júnior (*Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*); Cipriano Carlos Luckesi (vários artigos sobre a questão da avaliação da aprendizagem escolar); Cláudia Davis (questões relativas à psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem); Ester Pillar Grossi (questões relativas à alfabetização das crianças das classes populares).

⁹⁹ Palma Filho, J.C. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações sobre os convênios SE/Universidades. In: *Educadores para o século XXI*. Editora UNESP, 1992, p. 127.



Nós mesmas tínhamos consciência da precariedade de nossos conhecimentos e, por isso fazíamos um grande esforço para nos instruir e acompanhar o pensamento educacional que estava subsidiando as ações desencadeadas pela Secretaria da Educação naqueles primeiros anos da década de 1980.

Com o passar do tempo, cada membro da Equipe Técnica foi delineando o seu perfil de trabalho e a Diretora Regional, atenta às qualidades de cada uma de nós, foi alterando as tarefas que deveríamos executar. Dos seis elementos que compunham a Equipe Técnica, só eu não desgostava de trabalhar com “processos”, isto é, com os expedientes de toda natureza — pedidos os mais diversos, regularização de vida escolar, equivalência de estudos realizados no exterior, autorização de funcionamento de escolas e cursos propostos por entidades particulares, etc. — que eram encaminhados, pela competência ou pelo fluxo do Sistema, à consideração de alguma autoridade e que, pelas normas da Secretaria da Educação deveriam ser decididos, conforme o caso, pela Diretora Regional ou serem encaminhados, por ela, aos vários órgãos da Secretaria da Educação. Em ambos os casos, com parecer da Equipe Técnica. Isso me obrigava a pesquisar e estudar os mais diversos assuntos o que me permitiu ampliar a minha visão de educação, escola, sistema de ensino, políticas de educação etc.

Pouco a pouco fui me encarregando de todos os “processos” que aportavam na Equipe Técnica e, nessa tarefa, contei com o precioso auxílio do professor Djalma Pacheco de Carvalho, que hoje é professor na UNESP no campus de Bauru e que fora meu colega de faculdade. No quadriênio 1975-79 tinha sido Diretor da Divisão Regional, posição que o levou a dirigir a implantação da Lei 5.692/71 na região de Bauru e, em 1976, por força do Decreto 7.510/76 que reorganizou a Secretária da Educação, reestruturar a Divisão Regional de Ensino de Bauru, conforme disposições

desse Decreto. Por tudo isso, ele conhecia muito bem os meandros da Secretaria da Educação, muitas das pessoas que trabalhavam nos órgãos centrais e a estrutura e funcionamento do Sistema de Ensino do estado de São Paulo. Com essa atividade adicionei aos meus estudos a complexa legislação de ensino e o Direito Administrativo¹⁰⁰ que estudava constantemente, com auxílio da dra. Selda Marli Passos Martins, advogada e Assistente Jurídico da Divisão Regional.

Durante os doze anos que permaneci nesse órgão da Secretaria da Educação, sucederam-se três governos do PMDB. Nesses anos todos a professora Virgínia foi mantida no cargo de Diretora Regional, o qual era "cargo de confiança do Secretário da Educação".

Assim que assumi a função de Assistente Técnico de Segundo Grau, me vi às voltas com a implantação da Lei nº 7.044/82 que alterava a Lei nº 5.692/71¹⁰¹. Em reuniões preparatórias promovidas pela Coordenadoria de Ensino do Interior os assistentes técnicos de Segundo Grau foram alertados para o fato de que a implantação da nova Lei, segundo as normas estabelecidas pelo CEE, através da Deliberação 29/82, implicava em que todas as escolas deveriam alterar seus regimentos escolares e que

¹⁰⁰ O livro de Hely Lopes Meirelles, *Direito administrativo brasileiro*. São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, 1986, passou a ser meu "livro de cabeceira", por muito tempo.

¹⁰¹ Duramente criticada, desde a sua promulgação, a lei nº 5.692/71 vinha, desde 1975, provocando vários estudos no Conselho Federal de Educação uma vez que, principalmente em nível do ensino de segundo grau, reconhecidamente seus efeitos tinham sido desastrosos pela obrigatoriedade de torná-lo profissionalizante. Em 1975, o Conselho Federal de Educação, pelo Parecer 76/75, já havia criado as chamadas "habilitações básicas", como forma de minimizar a compulsoriedade da profissionalização no ensino de segundo grau. Tal modalidade de ensino não agradou a ninguém. As pressões contra o ensino profissionalizante obrigatório continuaram, provenientes de todos os lados: do movimento dos professores, dos empresários do ensino, dos estudantes e dos técnicos em educação. "Depois de estudos promovidos pelo Ministério da Educação, em associação com as universidades, o governo enviou ao Congresso um curto mas incisivo projeto de lei, logo aprovado, alterando profundamente a lei 5.692/71. Em 1982, já não era politicamente possível ao CFE mudar uma lei por mero parecer. Era preciso outra lei. Pela lei 7.044/82, a *qualificação para o trabalho*, antes visada pela lei 5.692, foi substituída pela *preparação para o trabalho*, um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas permite qualquer coisa. Retirada gradativamente, a profissionalização universal e compulsória, o que foi posto em seu lugar? Nada. A preparação para o trabalho pode se resumir em atividades que difundam uma visão abstrata do trabalho numa sociedade abstrata, com resultados pedagógicos muito ruins, ainda mais quando se leva em conta que a maior parte dos alunos de 2º grau já trabalha, ou seja, já conhece, ainda que de forma difusa e confusa, o trabalho *real* numa sociedade *específica*, com tudo o que tem de formativo, de criativo, mas, também, de exploração e de alienação". (grifos do autor). Cf. Cunha, L.A. e Góes, M. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988, p.71.

esta era uma boa oportunidade para que as escolas municipais e particulares revissem os mesmos, uma vez que eles tinham sido elaborados quando da implantação da Lei nº 5.692/71, ocasião em que, nem as escolas e nem a administração tinham suficientes referenciais teóricos e subsídios técnicos para tanto. Diziam ainda que, dadas as circunstâncias daquele momento, a aprovação dos regimentos se deu a nível central da Secretaria da Educação a qual instituiu uma Equipe Técnica que se encarregou, primeiramente, de construir um documento que subsidiasse a elaboração dos regimentos¹⁰² e, posteriormente, analisá-los e aprová-los. Essa Equipe¹⁰³, em virtude do acúmulo de regimentos (todas escolas municipais e particulares do Estado) acabou por transformar a aprovação numa rotina não precedida de muita análise, e isso estava sendo evidenciado pelos supervisores de ensino que encontravam, em todo o Estado, regimentos aprovados que continham verdadeiros absurdos tanto do ponto de vista legal como estrutural e pedagógico.

Imediatamente, com o auxílio do professor Djalma, passei a verificar os regimentos das escolas particulares e municipais jurisdicionadas às quatro delegacias da Divisão Regional de Bauru, indo em busca dos expedientes que os continham e verifiquei que: primeiro, tendo em vista a reforma da Secretaria da Educação, em 1976 (Decreto nº 7.510/76), pela qual a competência para autorização e funcionamento de escolas municipais e particulares bem como a aprovação de seus respectivos regimentos tinha

¹⁰² O documento produzido foi composto e impresso pelo departamento gráfico do Curso e Colégio MED — não há nenhuma indicação do significado da sigla "MED" —, data de 1974 e registra, na página 1, o seguinte: "Tendo em vista as peculiaridades do regimento escolar que deverá atender a numerosas implicações de ordem legal e regulamentar, a Equipe Técnica de Estudo de Regimento Interno, da Divisão de Orientação Técnica do Departamento de Ensino Secundário e Normal, da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal da Secretaria da Educação de São Paulo elaborou um modelo que poderá ser aproveitado como subsídio pelas Escolas, com as adaptações que a experiência local e regional aconselhar." Em seguida, aponta os fundamentos legais sobre a obrigatoriedade de elaboração do regimento e as normas estabelecidas pelo CEE para o cumprimento dessa obrigatoriedade, bem como dá orientações sobre a regulamentação do assunto, pela SE e a tramitação burocrática estabelecida. Por fim, apresenta um "modelo" de regimento escolar.

¹⁰³ Inicialmente conhecida como ETERI (Equipe Técnica de Estudo do Regimento Interno) depois foi designada ETEARE (Equipe Técnica de Estudo e Análise do Regimento Escolar).



sido descentralizada para as divisões regionais, os expedientes que continham os regimentos de muitas escolas não se encontravam ali, pois tinham sido aprovados em nível central e a Divisão Regional os desconhecia; segundo, as delegacias de ensino também desconheciam o regimento de muitas escolas; terceiro, a sistemática de arquivamento de expedientes, na Divisão Regional, era por número de protocolo dos mesmos e não por assuntos, de modo que todos os expedientes relativos à autorização de funcionamento de uma determinada escola não se encontravam juntos para permitir uma análise global sobre a mesma. Havia até expedientes que continham alteração do regimento escolar sem que o regimento alterado pudesse ser localizado!

Diante dessas constatações, passei a pesquisar sobre o regimento escolar de cada uma das escolas municipais e particulares jurisdicionadas às nossas quatro delegacias de ensino (cerca de 60 escolas) e desenvolvi um trabalho que consistiu em organizar um "Arquivo Especial das Escolas Municipais e Particulares" resgatando, de cada uma delas, todos os expedientes que compunham o processo de autorização ou seja, a documentação, o regimento escolar e o(os) plano(planos) de curso(cursos).

Durante esse trabalho, que se prolongou por vários anos, a partir de 1984, descobri que havia escola cujo regimento não fora aprovado, outra que tinha o regimento aprovado mas não tinha sido autorizada, muitas que no processo de autorização não tinham anexado os planos de seus cursos, outras tantas que haviam, ao longo do tempo sofrido modificações (como transferência de entidade mantenedora) sem a devida comunicação aos órgãos do Sistema Estadual, bem como escolas que tinham encerrado suas atividades e, seus arquivos, não tinham sido recolhidos pelas delegacias, como determinavam as normas do CEE e os regulamentos da SE.



Aos poucos, juntamente com os grupos de supervisores de ensino, das delegacias de Bauru, Jaú, Lençóis Paulista e Lins fui resgatando (nas próprias escolas, nas delegacias, nos órgãos centrais e, algumas vezes, junto ao CEE) todos os expedientes relativos a cada uma das escolas e compondo o "processo único" de cada uma delas podendo, com isso, regularizar as falhas detectadas, orientar a reformulação de seus regimentos escolares e projetar o trabalho de orientação e supervisão de ensino das escolas municipais e particulares que se localizavam na jurisdição da Divisão Regional de Bauru.

Concordando com a visão de Celestino Alves da Silva Jr.¹⁰⁴, de que "as relações entre as Equipes Técnicas de Supervisão Pedagógica das Divisões Regionais de Ensino e os Grupos de Supervisão Pedagógica das Delegacias de Ensino, embora não necessariamente conflituosas, estão muito longe de apresentar a fluência e a naturalidade de que deveriam se revestir", realizei esse trabalho com muito esforço pois, se de um lado contava com todo o apoio interno da Divisão Regional, na figura de sua Diretora, por outro lado ele não era apreciado pelas delegacias de ensino e seus grupos de supervisão que, de certo modo se sentiam invadidos, principalmente quando detectávamos algum problema cuja origem estava na falha de procedimentos da própria delegacia ou de alguns de seus agentes de supervisão.

Só quando pudemos encaminhar para as próprias delegacias o resultado desse trabalho com a vida de cada escola, desde as suas origens e com todas as suas transformações devidamente anotadas, em ordem cronológica, acompanhado de cópia de todos os atos administrativos referentes a elas e informar que o "processo único" (de cada uma) se achava arquivado num arquivo especial, à disposição de seus

¹⁰⁴ Silva Jr. C. A. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo. Edições Loyola, 1984, p. 41.



respectivos supervisores, é que os grupos de supervisão passaram a demonstrar que poderíamos manter "relações fluentes e naturais".

À medida em que o tempo passava, minha atividade como membro da Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica, dada a natureza das tarefas que me foram acometidas, se tornava cada vez mais de natureza burocrática, o que muito me incomodava. Para compensar estudava com muita atenção, principalmente a filosofia que orientava as novas medidas que estavam sendo implantadas na reorganização do ensino de Primeiro Grau. Só nos anos 90 voltei às atividades de ensino. Primeiramente, ministrando cursos de capacitação de docentes e especialistas de educação no Centro de Aperfeiçoamento e Capacitação de Recursos Humanos, da Divisão Regional de Ensino de Bauru e, posteriormente, em uma faculdade particular, onde continuo exercendo o magistério, atualmente.

Minha função de assistente do ensino de Segundo Grau, pela qual me mantinha em constante contato com os órgãos centrais da Secretaria da Educação e com os elementos integrantes das equipes técnicas das outras divisões regionais, de todo o Estado, me permitiu perceber, desde os primeiros momentos, que a política educacional do Governo do estado de São Paulo não estava nenhum pouco interessada por esse grau de ensino — a não ser quanto ao que dizia respeito à reformulação da Habilitação para o Magistério e a contenção de sua demanda, bem como a transformação progressiva das outras habilitações profissionais em cursos de segundo grau "comuns ou acadêmicos", isto é, não profissionalizantes —, o que vinha se contrapor aos anseios dos prefeitos, especialmente dos municípios pequenos que, em suas campanhas eleitorais, haviam prometido trazer para suas cidades cursos profissionais variados.

Todos os anos, por ocasião do equacionamento do processo da demanda escolar para o ensino de Segundo Grau eu tinha que enfrentar vários problemas com as propostas de autorização de cursos novos profissionalizantes, na rede estadual, que apesar de não estarem proibidos, eram desestimulados pela Secretaria da Educação. Na minha função de acessoria, me competia levar o problema para a Diretora Regional e, embora verificasse as condições precárias da escola solicitante, era obrigada a dar parecer favorável, cada vez que a Diretora Regional ao ser inteirada do problema me fazia a seguinte pergunta: "o prefeito é dos nossos?", isto é, "é do PMDB?". Caso fosse, com ou sem condições reais de instalação e funcionamento, o curso profissionalizante acabava sendo autorizado pelo Secretário da Educação em função do despacho favorável da Diretora da Divisão Regional de Ensino. E isto mesmo que, um ou dois anos depois, tivesse que ser desativado por falta de demanda ou por dificuldades de funcionamento pelo não cumprimento das promessas do prefeito com relação ao providenciamento do equipamento referente ao curso.

Com atitudes desse tipo fui, gradativamente, percebendo que o "compromisso político" com o ensino — pelo menos o de Segundo Grau — era de natureza meramente partidária e que a "competência técnica" era fator de importância secundária. Pois a abertura de cursos novos, profissionalizantes ou não, dependiam, para sua implementação, de profissionais para cada um dos componentes curriculares, com os quais o município não contava, mas que se supunha que "apareceriam" quando necessário. Em grande parte dos casos isso não ocorreu e, muitas vezes, os cursos de Segundo Grau autorizados e implantados em determinados municípios não tiveram senão funções eleitoreiras e, conseqüentemente não se sustentaram por tempo suficiente para "formar" além da primeira turma. Apeli dei-os de "cursos sazonais"!



Desde o primeiro governo do PMDB, em São Paulo, ficou evidenciada a preocupação do Sistema Estadual de ensino com os problemas relativos ao ensino de Primeiro Grau que, há muito tempo, vinha apresentando índices alarmantes de repetência e evasão, principalmente na passagem da 1ª para a 2ª série, não só no Estado, mas em todo o Brasil.¹⁰⁵

Na busca de soluções para os problemas do ensino, em geral, especialmente o da evasão e repetência nas séries iniciais do Primeiro Grau e em sintonia com as idéias ventiladas na proposta de educação do Governo Montoro, a Secretaria da Educação publicou e distribuiu em todas as escolas da rede estadual de ensino um documento de trabalho (conhecido como "Documento de Trabalho nº 1") com a finalidade de captar a opinião dos professores e suas representações sobre as questões relativas ao magistério, embora já tivesse diagnósticos que revelavam a precariedade e a fragilidade do Sistema Estadual de ensino quanto: à expansão da oferta de ensino público sem acompanhamento de mudanças qualitativas na organização e funcionamento do sistema educacional; ao corpo discente de baixo nível sócio-econômico; ao corpo docente e demais profissionais da educação impregnados de valores próprios da "classe média" e com expectativas que não se compatibilizavam com o perfil da clientela escolar; às condições de trabalho dos professores sem

¹⁰⁵ No artigo *É proibido repetir*, citado a seguir, Rose Neubauer da Silva — atual Secretária da Educação do governo Mário Covas — e Cláudia Davis apresentam as taxas de repetência nas séries iniciais do primeiro grau, mostrando que, nos anos 80, na passagem da 1ª para a 2ª série essa taxa era de 45%, antes da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização; após essa medida reduziu-se para 20%. Mas, curiosamente, a repetência na passagem da 3ª para a 4ª série era de 30% e após o Ciclo Básico subiu para 45%. Desses dados constatados pelas duas pesquisadoras se pode concluir que o Ciclo Básico apenas empurrou, "para mais tarde", a reprovação das crianças, permanecendo os mesmos percentuais.

Quanto aos dados de evasão é interessante observar os apresentados por Aparecida Neri de Souza: "O estado de São Paulo no final da década de 1980, tinha 9,5% de sua população jovem e adulta analfabeta; 38% dos paulistas com mais de 15 anos tinham as quatro séries do 1º grau; 33,2% tinham concluído o primeiro grau" e "...95% das crianças em idade escolar, ingressam numa escola, seja ela pública ou privada. Entretanto, menos de 40% conseguem terminar o ensino fundamental". (*Op. cit.* p. 35) Conclui-se, portanto, que mais de 60% se evadem ao longo dos oito anos de duração do ensino de 1º grau. A situação atual continua a mesma e a Secretaria da Educação de São Paulo toma novas medidas implantando, agora uma outra "novidade", com a pretensão de estar resolvendo um problema. Estou falando das chamadas "classes de aceleração", conforme se pode ler em reportagem da *Folha de S. Paulo*, de 11 de julho de 1996, 3º caderno, p. 1.



espaço, dentro da jornada de trabalho, para formação continuada; à escassez de recursos para a educação gerando achatamento salarial dos profissionais do ensino e, consequentemente, obrigando os professores a assumirem aulas em várias escolas, o que provocava a grande rotatividade dos mesmos; às escolas deterioradas por falta de manutenção; ao mobiliário escolar precário ou obsoleto; à falta de material pedagógico; aos currículos e programas escolares defasados em relação à realidade do corpo docente; ao processo de ensino e avaliação carente de fundamentos científicos e de referenciais teóricos sobre a realidade social; etc.¹⁰⁶

Durante os meses de junho e julho de 1983 as escolas discutiram o Documento nº 1 que, em si, já traduzia quais seriam as medidas postas em prática objetivando a democratização da escola pública: melhoria da qualidade de ensino para todos, inclusive para os adultos; participação da escola e comunidade para superação de suas próprias dificuldades; valorização salarial e profissional do magistério e descentralização das ações da Secretaria da Educação, propiciando maior autonomia das escolas.¹⁰⁷

Em seguida, delegacias, divisões regionais e órgãos centrais, de acordo com as instruções baixadas pela Resolução SE de 6, publicada no Diário Oficial do Estado em 7 e retificada em 8 de junho de 1983, sintetizaram as sugestões dos educadores envolvidos nos debates, produzindo-se um "Documento-Síntese" das sugestões apresentadas, o qual não foi dado ao conhecimento da rede porque, segundo se ouvia

¹⁰⁶ "Calcado no espírito que marcou as eleições de 1982, as Secretarias Estaduais de São Paulo e Minas Gerais adotaram estratégias semelhantes para envolver os professores de suas respectivas redes numa ampla discussão de como combater o fracasso escolar. Assim, *a despeito de nos dois Estados já se contar com um diagnóstico da situação educacional*, a questão da participação continuava em pauta. Fazia-se urgente — e necessário — ouvir o que os professores tinham a dizer." (grifo meu). Cf. Silva, Rose Neubauer da e Davis, Cláudia. É proibido repetir. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 7, Jan./Jun.1993, p.13.

¹⁰⁷ SÃO PAULO, Secretaria da Educação. "Documento de Trabalho nº 1".



dizer nos órgãos centrais, "apresentava muitos conflitos de idéias progressistas e conservadoras".

Então o que se pode concluir é que, dado que as idéias dos educadores eram "conservadoras", a Secretaria da Educação teria que adotar idéias "progressistas" para que eles as executassem. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o "Ciclo Básico de Alfabetização" imposto às escolas e aos professores por um decreto (nº 2.183/83) publicado em dezembro de 1983, provocando a reação negativa dos professores que identificaram a proposta como uma tentativa de reviver o Ato nº 306 de 1966, quando a Secretaria da Educação tentou estabelecer a "promoção automática" na rede escolar da 1ª para a 2ª série, sem qualquer consulta antecipada.

A meu ver a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização, gestada por intelectuais, políticos e representantes das entidades do magistério quando da elaboração das diretrizes do Governo Montoro, apoiava-se em referenciais teóricos buscados na corrente *interacionista* sobre desenvolvimento e aprendizagem, a qual exige do professor, em situação de aula, uma atitude *construtivista* que, por sua vez, supõe que ele (professor), tenha conhecimentos sobre a evolução do processo da cognição segundo o entendimento dos teóricos que defendem a visão interacionista de desenvolvimento humano e cujos representantes mais conhecidos têm sido Piaget, Vygotski e Wallon.

No entanto, as obras de tais autores eram pouco difundidas nos cursos de formação de professores. Então, quando da implantação do Ciclo Básico isso fez com que os professores se afastassem da proposta por não terem condições de viabilizá-la, uma vez que seus referenciais teóricos eram calcados em pressupostos *inatistas* ou *ambientalistas*. Continuaram, portanto, a fazer o que sabiam, mesmo que esse saber não se coadunasse com as exigências da realidade.



Alguns anos mais tarde (em algum momento de 1988), já na gestão seguinte do PMDB, quando o secretário da educação era o Dr. Chopin Tavares de Lima, estive presente, acompanhando a Diretora Regional de Ensino de Bauru¹⁰⁸, a uma reunião dos diretores regionais com o Secretário da Educação e presenciei algo que me marcou profundamente, conduzindo-me a reflexões sobre o que os diretores regionais entendiam, naquele momento, sob o rótulo de "compromisso político". A certa altura da reunião, o Dr. Chopin perguntou aos presentes a respeito do andamento da implantação do Ciclo Básico em suas regiões. A professora Virgínia deu um jeito de ser a última a responder, pois tinha dados completos a respeito do assunto, uma vez que havíamos feito uma avaliação em nossa região através de um instrumento que produzimos na Equipe Técnica e que tínhamos aplicado em uma amostra considerável das nossas escolas.

Todos os diretores regionais, sem exceção, responderam ao Secretário que o Ciclo Básico, em suas regiões, era "um sucesso" no que foram severamente contraditados pela Diretora Regional de Bauru que apresentou dados coletados pela pesquisa efetuada mostrando que o Ciclo Básico, na região de Bauru, *"não era um sucesso"*. Pelo contrário, nossos dados indicavam, entre outras coisas que: a maioria dos professores — e mesmo diretores — não tinham clareza do que era o CB e nem qual o seu objetivo; muitas vezes o confundiam com a "Jornada Única", recém instituída pelo Decreto nº 28.170, de 21 de janeiro de 1988; as escolas resistiam à mudança em seu cotidiano e nem mesmo a nomenclatura das classes se havia alterado permanecendo 1ª e 2ª séries, ou quando muito, "CBI" e "CBC" (Ciclo Básico Inicial e Ciclo Básico em Continuidade), novas nomenclaturas inventadas para mascarar a implantação do Ciclo

¹⁰⁸ A prof. Virgínia, Diretora Regional de Ensino de Bauru, tinha como prática fazer-se acompanhar de um membro de sua equipe em todas as reuniões de Diretores Regionais com o Secretário da Educação.



Básico de Alfabetização; o planejamento escolar continuava sendo feito de maneira isolada; os remanejamentos eram mais que abusivos levando as crianças a perambularem de uma classe para outra, indefinidamente; o trabalho diversificado, com grupos de alunos mais necessitados não se fazia; o trabalho docente, marcado por formalismos pedagógicos, tentava homogeneizar os grupos criando verdadeiros "guetos pedagógicos" nos quais se encontravam justamente os alunos mais pobres e os professores menos experientes; a avaliação do rendimento escolar estava sendo feita como sempre fora e os professores rejeitavam preencher a "ficha descritiva" de registros sistemáticos sob a alegação de que eram muito trabalhosas; etc.

A intervenção da Diretora Regional de Bauru provocou o constrangimento dos demais diretores regionais, que foram exortados a avaliarem a implantação do Ciclo Básico em suas regiões, e a indignação do Secretário da Educação que também determinou aos órgãos centrais avaliação das ações de capacitação de docentes para a viabilização da proposta do Ciclo Básico, as quais vinham se desenvolvendo em todo o estado através do Projeto IPÊ — Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios —, desde 1984.

Em Bauru, essas ações de capacitação, além do Projeto IPÊ, foram assumidas pela Divisão Regional, desde 1986, através de um projeto próprio: "Suporte de Operacionalização Suplementar — SOS Escola" e que, a partir de então, foi intensificado e ampliado.¹⁰⁹

Entendo que os esforços da Secretaria da Educação, especialmente durante o Governo Montoro, foram imensos no sentido de construir uma pedagogia progressista

¹⁰⁹ A capacitação de docentes para trabalharem com a proposta do ciclo básico desenvolveu-se ininterruptamente na Divisão Regional de Ensino de Bauru, de 1986 à 1994 sempre sob a orientação da professora Maria Inês Laranjeira que, inclusive, desenvolveu sua tese de mestrado, recentemente defendida na UNESP, campus de Marília, sobre esse assunto e com o título: "Da arte de aprender ao ofício de ensinar — relato, em reflexão, de uma trajetória", sob a orientação da professora Maria Aparecida Cória Sabini.

que levasse em consideração a realidade social e viesse de encontro às expectativas das classes menos favorecidas que buscam na escola o "saber" necessário para sua inserção social como cidadãos.

Todavia, o desenrolar dos acontecimentos nos Governos posteriores, tão marcados por descontinuidades administrativas e casuísmos políticos e, por outro lado, por parte das escolas e dos professores, a resistência às mudanças em seu cotidiano, levam-me à constatação de que a prática pedagógica na rede pública de ensino continua, ainda agora nos anos 90, semelhante à dos anos 70.

Compreendo hoje que as "promessas de mudanças" feitas pelos governos estaduais que, em 1983, inauguraram o retorno do Brasil ao estado de direito, não poderiam ser cumpridas por simples atos de vontade política de seus governantes. As dificuldades que se encontram na própria escola, como produto de uma cultura multissecular, não são fáceis de serem superadas. Entretanto, não creio que as "esperanças" devam ser perdidas.



Conclusão

EXPLICITANDO A TRAJETÓRIA

Falando de uma das correntes da História Nova, Renato Janine Ribeiro lembra que a esta "o factual não interessa, enquanto fato, mas por aquilo que revela — tal como o ato falho ou o sonho revela, vencendo a modorra e a dominação do ego, a riqueza imprevista do id."¹¹⁰ Talvez enquanto fato a narrativa da "minha educação" não interesse. Todavia, pode interessar por aquilo que ela revela, isto é, pela surpresa que ela possa trazer a quem confia exclusivamente na historiografia da educação já consagrada, na medida em que frisa descontinuidades, denuncia mistificações construídas a partir de pretensas verdades e, sobretudo, desmitifica desmontando mitos sem querer substituí-los pelo mito da verdade. Pois, afinal de contas, a "minha educação" é contada aqui como a "minha história", a "minha verdade", e não como a verdade.

Entendo este trabalho como um *ensaio* de uma *ego-história* da educação no estado de São Paulo, num período que compreende o da minha escolaridade e o da minha atuação como profissional do magistério público paulista.

Uso o vocábulo *ensaio* no sentido que lhe dá o *Novo Dicionário Aurélio*¹¹¹: "estudo sobre determinado assunto, porém menos aprofundado e/ou menor que um tratado formal e acabado".

¹¹⁰ Ribeiro, R. J. "Moda" histórica revive narrativa e cria objetos. In: *Folha de São Paulo*. 12/11/1988, H-1.

¹¹¹ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e J.E.M.M. Editores Ltda., *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1975, 15ª edição, p. 532, verbete *Ensaio*².



Enquanto gênero literário o ensaio envolve a idéia de tentativa e, portanto, de antidogmatismo. Um ensaio de ego-história se apresenta, pois, como um trabalho de construção historiográfica em que o historiador tenta observar-se enquanto personagem da história, inserido numa cultura e sendo, ao mesmo tempo, ator e autor da narrativa. Fiz isso por meio de três balizas: minha memória, os documentos e alguns textos da historiografia oficial que considerei significativos. Colocando esses três elementos em confronto, procurei dar forma narrativa à trajetória de uma educadora paulista — no caso, eu mesma.

Trazer a minha educação para o palco das reflexões através de algumas figuras familiares, das escolas que freqüentei, do ensino que recebi e das atividades educacionais que desenvolvi, significa transcender da subjetividade vivida para a objetividade testemunhada. Assim, não só procurei *conhecer* o passado educacional no estado de São Paulo, sobretudo procurei *pensar* esse passado. Tentei entender o papel das teorias educacionais, que partindo de um imaginário coletivo interiorizado, identificam-se com o real e legitimam as diferenças entre os grupos — por uma lógica que dissimula e que oculta — e, por fim, criam representações e normas explicativas e prescritivas para a educação como instrumento de veiculação ideológica.

Considerando que *ideologia* "é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e o como devem fazer",¹¹² é possível identificar a educadora paulista que fui nesses anos todos como alguém no interior de vários campos ideológicos, ora podendo fazer o que achava correto, ora tendo de fazer o que não achava muito correto, ora, ainda, fazendo coisas de modo

¹¹² Chauí, M.S. *O que é ideologia*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985, p. 113.



pouco consciente. Mas acredito que, entre todos esses períodos, foi nos anos 80 que pude atuar mais claramente, isto é, mais conscientemente. Pelo menos, a esses anos — anos da reconstrução da democracia —, há que se creditar o mérito de ter instigado milhares de professores, como eu, a elevar suas experiências ao nível da intelegibilidade, isto é, ao trabalho do pensamento em que a experiência *fala de si* para poder *voltar-se sobre si* e compreender-se.

A escola, incrustada em minha vida e da qual jamais quis me separar, tem a função social de transmitir conhecimentos. Ora, o conhecimento "tende a cristalizar-se no discurso sobre; o pensamento se esforça para evitar essa tentação apaziguadora, pois quem já sabe, já viu e já disse não precisa pensar, ver e dizer e, portanto também nada precisa fazer. A experiência é que está, aqui e agora, pedindo para ser visto, falado, pensado e feito."¹¹³

Há, portanto, dois tipos de discursos: um "discurso sobre" alguma coisa e um "discurso de" alguma coisa. O primeiro gera conhecimento; o segundo gera pensamento, ou seja, processo mental que se concentra nas idéias. Tais discursos, em geral, não são coincidentes.

Procurei fazer neste ensaio algo afinado com o segundo tipo de discurso. Neste ensaio de ego-história procurei pensar a educação e a pedagogia no estado de São Paulo nos anos 1950-80, isto é, fazer o discurso reflexivo sobre a experiência passada e encontrei-me como instrumento e porta-voz *de* ideologias. Encontrei, também, meus antepassados e meus contemporâneos, como prisioneiros *de* ideologias. Todos interiorizando, de tal modo, as idéias dominantes que — é forte dizer isso mas é assim que vejo — não percebiam o que estavam pensando, ou melhor, as conseqüências do que estavam pensando.

¹¹³ Chauí, M.S. Ideologia e educação. In :*Educação e Sociedade*. São Paulo, 2 (5), jan. 1980, p. 27.

Através desta *ego-história* vejo a lição da coerência entre a educação que *recebi* e *aprendi*, nos cursos de formação de professores que realizei, e as *convicções* que me orientaram no início do meu exercício profissional. Vejo a ideologia conservadora que me foi inculcada, e entendo a adesão acrítica às doutrinas pedagógicas veiculadas.

Concluindo, percebo que no percurso educacional de minha família e, por conseguinte, na minha própria educação, a reflexão esteve, sempre, bem distante daquilo que chamamos de uma "educação democrática".

Só após os anos 80 saí do meu comodismo docente e passei a questionar a minha formação, a buscar novos referenciais teóricos que pudessem informar minha prática a ponto de torná-la competente e comprometida com a realidade educacional de uma sociedade dividida em grupos sociais. Nessa busca, a descoberta de que subjacente a toda ação existe uma ideologia e que, para não se tornar prisioneiro dela, é necessário torná-la consciente através do discurso *sobre* ela, é que deixei que minha experiência educacional falasse de si e se voltasse sobre si, proporcionando-me a oportunidade difícil de, agora, separar presente, passado e futuro. Assim, ao contar o passado remoto e próximo "... estou também contando o presente, o que *está sendo*, e ainda o futuro, porque o que foi e continua sendo se lança, inevitavelmente, para o que *deve ser*."¹¹⁴ (grifos da autora).

Sendo o futuro da educação brasileira responsabilidade dos profissionais da educação do presente, tal responsabilidade cai pesada sobre nossos ombros. Para suportar tal peso penso na história contada por Castoríades (citado por Agnes Heller¹¹⁵), "de um camponês grego, já ancião, que plantava oliveiras para seus netos, na certeza de que (eles) iriam usufruir o horto."

Quem pode saber o futuro?

¹¹⁴ Soares, M. *Metamemória-Memórias-Travessia de uma educadora*. São Paulo, Cortez, 1991, p. 97.

¹¹⁵ Heller, A. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1993, p. 49.

BIBLIOGRAFIA

- AGUAYO, A.M. *Psicologia científica-Psicologia e direção da aprendizagem*. São Paulo, Nacional, 1959
- ARAUJO, S.F. Parecer CFE nº 1528, de 30/12/80.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. *Lei orgânica do ensino secundário e legislação complementar*. Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa Nacional, 1955.
- CAVALCANTE, M.J. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo, Cortez, 1994.
- CENAFOR. *Escola normal, hoje?* São Paulo, 1986.
- CHARTIER, R. *A história cultural- entre práticas e representações*. Lisboa, Difel, 1990 (tradução: Maria Manuela Galhardo).
- CHAUÍ, M.S. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- CHAUNU, P. e outros. *Ensaio de ego-história*. Lisboa, Edições 70 Ltda., s/d, (tradução: Ana Cristina Cunha).
- CORREIA, J. Prefácio Indispensável. In: PEREIRA, J.F. *Sereno na Flor*. São Paulo. Companhia Graphico Editora Monteiro Lobato, 1925.
- CUNHA, L.A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.
- CUNHA, L.A. e GÓES, M. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DO "SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS", Bauru, SP, 1964. *Anais, 1954-1964*.
- FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1991.
- GHIRALDELLI Jr., P. *Três estudos em historiografia da educação*. Ibitinga, SP, Humanidades, 1993.



- _____. *Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)*. Ibitinga, SP, Humanidades, 1991.
- _____. *História da educação*. São Paulo, Cortez, 1990.
- HELLER, A. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1993, (tradução: Dilson Bento de Faria Ferreira Lima).
- _____. *O cotidiano e a história*. São Paulo, Paz e Terra, 1992, (tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder).
- HOBBSAWM, E.J. *A era dos impérios (1875-1914)*. São Paulo, Paz e Terra, 1992, (tradução: Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo).
- _____. *Era dos extremos - O breve século XX (1914-1991)*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995, (tradução: Marcos Santarrita).
- HORTA, J.S.B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1994.
- KILPATRICK, W.H. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo, Melhoramentos, s/d, (tradução: Noemy Silveira Rudolfer).
- LARANJEIRA, M.I. *Da arte de aprender ao ofício de ensinar Relato, em reflexão, de uma trajetória*. Dissertação de Mestrado, mimeo, Marília, UNESP, 1995.
- LEMME, P. *Memórias*. 3 vol., São Paulo, Cortez / Brasília, INEP, 1988.
- LOPES, E.M.T. Introdução. In: SOARES, M. *Metamemória-memórias. Travessia de uma educadora*. São Paulo, Cortez, 1991.
- LUZURIAGA, L. *História da educação e da Pedagogia*. São Paulo, Nacional, 1955 (tradução: Luiz Damasco Penna).
- _____. *História da Educação Pública*. São Paulo, Nacional, 1959, (tradução: Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna)



- _____. *Pedagogia social e política*. São Paulo, Nacional, 1960, (tradução: Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna).
- MANNHEIN, K. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- MEIRELLES, H.L. *Direito administrativo brasileiro*. São Paulo, Revista dos Tribunais, 1986.
- MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1985, 5ª ed.
- MENDES, D.T. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: MENDES, D.T.(coord.) *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.
- MONBEIG, P. *Pioneiros e fazendeiros de São Paulo*. São Paulo, Hucitex, 1984.
- NORA, P. Apresentação. In: CHAUNU, P. e outros *Ensaio de ego-história*. Lisboa, Edições 70, s/d, (tradução: Maria Manuela Galhardo).
- PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1987.
- PALMA, J.C. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações sobre os convênios SE/Universidades. In: *Educadores para o século XXI*. São Paulo, UNESP, 1992.
- PEREIRA, A.A. *A família Pereira: descendentes de Domingos Antônio Pereira- estudo genealógico*. Ribeirão Preto (S.P.), Legis Summa, 1986.
- PEREIRA, J.F. *Sereno na flor*. São Paulo, Cia Graphico Editora Monteiro Lobato, 1925.
- PINTO, A.V. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- RIBEIRO, J.Q. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. São Paulo, Saraiva, 1982, 2ª ed.



- RIBEIRO, M.L.S. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1910-1960). In: XAVIER, M. E. e outras. *História da educação - A escola no Brasil*. São Paulo, F.T.D., 1994.
- RIBEIRO, R.J. "Moda" histórica revive narrativa e cria objetos. In: *Folha de São Paulo*. 12 de Novembro de 1988, H-1.
- ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis,(RJ), Vozes, 1991.
- RORTY, R. A filosofia en la historia. Barcelona, Paidós, 1990.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Documento de trabalho nº 1*.
- SBRÍSSIA, A. Estado e Educação. Bauru,(S.P.), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do "Sagrado Coração de Jesus", 1956, mimeo.
- _____. Apresentação. In: *Anais 1954-1964*. Bauru, (S.P.), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do "Sagrado Coração de Jesus", 1964.
- SERBINO, R.V. O primeiro congresso estadual paulista sobre formação de educadores: rumo ao século XXI. In: *Educadores para o século XXI*. São Paulo, UNESP, 1992.
- SILVA Jr. C. A. A escola pública como local de trabalho ou a tese do livro-tese. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1991.
- _____. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo, Cortez, 1993.
- SILVA, R.N. e DAVIS, C. É proibido repetir. In: *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 7, Jan/Jun. 1993.
- SOARES, M. *Metamemória-memórias. Travessia de uma educadora*. São Paulo, Cortez, 1991.



- SOUZA, A.N. *Sou professor, sim senhor! Representações do trabalho docente*. Campinas, SP, Papirus, 1996.
- TEIXEIRA, A.S. Natureza e função da administração escolar. In: *Cadernos de Administração Escolar*. ANPAE, nº 1, Salvador, Bahia, 1964.
- TOBIAS, J.A. *História da educação brasileira*. São Paulo, Juriscredi, 1972.
- _____. *Universidade, humanismo ou técnica?* São Paulo, Herder, 1969.
- _____. *História das idéias no Brasil*. São Paulo, EPU, 1987.
- _____. *Iniciação à filosofia*. São Paulo, Editora do Brasil, 1967, 5ª ed.
- VAN LIEMPT, L. *Curso de Propedêutica Metodológica*. Bauru, (S.P.), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do "Sagrado Coração de Jesus", 1954. mimeo.
- _____. *Que vem a ser pedagogia?* Bauru, (S.P.), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do "Sagrado Coração de Jesus", 1958.
- VIANA, M.G. *Pedagogia Geral*. Porto, Livraria Figueirinhas, 1955.
- VON BINZER, I. *Os meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, (tradução: Alice Rossi e Luizita da Gama Cerqueira).
- XAVIER, M.E. e outras. *História da educação - A escola no Brasil*. São Paulo, F.T.D.
- WEREBE, M.J.G. *Grandezas e misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1968.



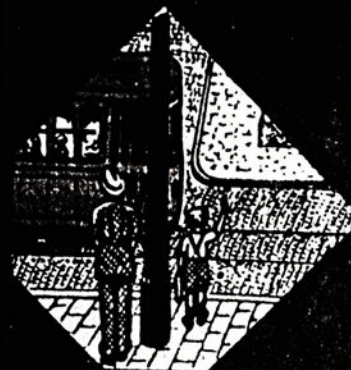
ANEXOS

1. 1940 - Cartilha *O amigo da infância*. Stella Brandt de Carvalho.
2. 1942 - Caderno de Linguagem. Elza Pereira Cunto.* 1º ano primário.
3. 1951 - Janeiro. Convite: Conclusão do Curso Ginásial.
4. 1953 - Dezembro. Convite: Conclusão do Curso Normal.
5. 1958 - Março. Convite: Conclusão do Curso de Pedagogia.
6. *Sereno na Flor*. José Florêncio Pereira.
7. *Que vem a ser a Pedagogia?* Padre Leopoldo van Liempt, M.S.C.

* Enquanto solteira meu nome foi "Elza Pereira Cunto", após o casamento, passei a assinar "Elza Vieira Caputo".

STELLA BRANT DE CARVALHO

O AMIGO da INFÂNCIA



COMPANHIA
EDITORIA
NACIONAL
SÃO PAULO

editados pela

Companhia Editora Nacional — São Paulo

1.º ANO — CARTILHAS

Cartilha Fácil — CLAUDINA DE BARROS	3\$000
Ler brincando — TALE DE ANDRADE	3\$000
O Amigo da Infância (Cartilha por silabação) — STELA BRANDT DE CARVALHO	3\$000
Cartilha Prática — ANTONIETA P. MORAIS	3\$000
Cartilha do Pequeno Escolar — M. MOURA SANTOS	3\$000
Minhas Lições — JOSÉ O. ORLANDI	2\$000
Cartilha de Higiene — A. ALMEIDA JÚNIOR	2\$500
Vamos Ler (Cartilha analítico-sintética) — RENATO S. FLEURY	3\$500
Cartilha Popular — MARIA PAULA	1\$500
Minha Cartilha — OLGA BORELLI	2\$500
Cartilha de Vivi e Vavá — CÉLIA RABELO	3\$500
Meu Livro — TEODORO DE MORAIS	3\$000

1.º ANO

LEITURAS INTERMEDIÁRIAS

Sol Ler — TEODORO DE MORAIS	3\$000
Pirulito, I — F. FARIA NETO	3\$000
Minhas Históricas — ORLANDO M. MORAIS	3\$050
Novas Leituras, 1.º — M. OLIVEIRA — R. DORDAL	3\$000
Os Três Amigos — CÉLIA RABELO	4\$000
Infância — 1.º Livro — HENRIQUE RICCHETTI	3\$000
O Pequeno Escolar — 1.º Livro — M. MOURA SANTOS	3\$000
Alegria — TALE DE ANDRADE	3\$000
Vamos Ler? — RENATO S. FLEURY	3\$000

2.º ANO — LEITURA

Em casa da vovó — CÉLIA RABELO	4\$500
Meus Deveres, 2.º — J. PINTO E SILVA	3\$000
O Pequeno Escolar — M. MOURA SANTOS	3\$500
Infância — HENRIQUE RICCHETTI	3\$500
Espelho — TALE DE ANDRADE	3\$000
Vida na Roça — TALE DE ANDRADE	3\$000
Meu Livro, 2.º — TEODORO DE MORAIS	3\$500
Pirulito, II — F. FARIA NETO	3\$000
Sol Ler, 1.º — TEODORO DE MORAIS	3\$500
Minha Pátria, 2.º — J. PINTO E SILVA	3\$000
Minhas Lições — APRÍGIO GONZAGA	3\$000
Novas Leituras, 2.º — M. OLIVEIRA — R. DORDAL	3\$000
Meninice — LUIZ GONZAGA FLEURY	3\$000

Histórias Infantis — ORLANDO M. MORAIS	3\$500
Minha Escola — ANTÔNIO LÓCIO	4\$000
Coração Infantil — VICENTE PEIXOTO	3\$500

3.º ANO — LEITURA

Minha Pátria, 3.º — J. PINTO E SILVA	4\$
Vida Escolar — MARIA SALOMÉ PENA	3\$500
O Brasil e o Paraná — SEBASTIÃO PARANÁ	5\$000
Trabalho — TALE DE ANDRADE	4\$000
Saudade — TALE DE ANDRADE	4\$500
Meus Deveres, 3.º — J. PINTO E SILVA	4\$000
Novas Leituras, 3.º — M. OLIVEIRA — R. DORDAL	3\$500
Leituras Simples — ORLANDO M. MORAIS	4\$000
Contos Escolares — APRÍGIO GONZAGA	3\$500
O Pequeno Escolar — M. MOURA SANTOS	3\$500
Aritmética — MARIA PAULA	3\$000
Meninice, 3.º livro — LUIZ GONZAGA FLEURY	4\$000
Sol Ler, 2.º — TEODORO DE MORAIS	4\$500
Fábulas — MONTEIRO LOBATO	5\$000
No lar e na escola, 3.º livro — FRANCISCO LEITE	3\$500
O Tapete Mágico de tia Lúcia — ILKA LABARTHE	5\$000

4.º ANO — LEITURA

Nosso Brasil — LUIZ AMARAL WAGNER	4\$500
Meus Deveres, 4.º — J. PINTO E SILVA	4\$000
Vida escolar — MARIA SALOMÉ PENA	3\$500
O Pequeno Escolar — M. MOURA SANTOS	4\$000
Sol Ler, 2.º — TEODORO DE MORAIS	4\$500
Minhas Leituras, 4.º — ANTONIETA P. MORAIS	4\$500
São Paulo e suas grandezas — APRÍGIO GONZAGA	3\$500
Fábulas — MONTEIRO LOBATO	5\$000
Saudade — TALE DE ANDRADE	4\$500
História da Civilização Brasileira — PEDRO CALMON	5\$000
Desenho Linear — HIPÉRIDES ZANELLO	4\$500
Aritmética Primária — HIPÉRIDES ZANELLO	6\$000
O Tapete Mágico de tia Lúcia — ILKA LABARTHE	5\$000

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
RUA DOS GUSMÕES, 118 — SÃO PAULO

STELLA BRANT DE CARVALHO

★

O AMIGO DA INFÂNCIA

CARTILHA APROVADA PELA
DIRETORIA DO ENSINO
DE SÃO PAULO

★

8.ª EDIÇÃO



COMPANHIA EDITORA NACIONAL
SÃO PAULO — RIO DE JANEIRO — RECIFE — PORTO-ALEGRE

1940

À sua mãe

MARIA IMACULADA

e à sua filha

MARIA HELENA

dedica a autora

**“AUXILIAR” DO “O AMIGO DA INFÂNCIA” COM
EXERCÍCIOS PARA LINGUAGEM ESCRITA**

Anexa à cartilha encontrarão os Srs. Professores um bom “Auxiliar” do “O amigo da infância”, com linguagem escrita, baseado nas lições do mesmo.

Organizado caprichosamente de modo a tornar-se instrutivo, original e agradável às crianças, terá com certeza boa aceitação.

As lições de linguagem escrita correspondem exatamente às da cartilha.

Nas primeiras lições temos as fichas de sílabas para “o jogo dos montes” como ensina a 1.ª página do “Auxiliar” do “O amigo da infância”. Esse jogo torna-se um jogo de memória e ao mesmo tempo recreativo, que alegrará os pequenos alunos nos primeiros dias escolares e virá facilitar o ensino da leitura. Uma vez feitos os montes, os alunos poderão formar com fichas algumas palavras, no que serão incentivados pela professora que os animará dizendo-lhes: “O que formar primeiro uma palavra ganhará a nota 100, será o mais esperto, o mais inteligente, etc.”. Assim animados, cada qual quererá formar uma palavra. Ex.: VI-VA, VO-VÓ, VI-VE.

As fichas serão destacadas do “Auxiliar” pelas crianças. Da 8.ª lição não mais precisarão do “jogo dos montes”; basta introduzir as sílabas novas nas novas sentenças.

As fichas de sentenças do “Auxiliar” poderão servir para exercícios de cópias, leitura suplementar e ainda a professora delas se poderá aproveitar para ensino da caligrafia.

Terminada a lição da linguagem escrita, os desenhos da mesma serão coloridos pelos alunos, como prêmio.

Eu vi a Eva.

Eu vi o Ivo.

Eva vê o ovo.



Viva a vovô.

Viva o vovô.

Vovô vê o Ivo.

A viúva vê o véu.

Ivo vê a ave.

O vovô é viúvo.

viva vou

via voa

vi voava

V v

V v

EXERCÍCIOS: Ensinar aos alunos a escrever as sentenças acima ou outras semelhantes. O ensino da escrita deverá acompanhar o da leitura; assim o aluno saberá ler o que escreveu e escrever o que leu.

A professora poderá escrever no quadro negro as palavras tiradas das sentenças acima e com elas oralmente formar sentenças que serão completadas pelos alunos. Ex.:

Prof.: Ontem fui à cidade e encontrei-me com minha amiguinha... (apontando a palavra Eva que será lida por um aluno).

Ligeira conversa sobre o ovo, a ave. Significado de vovô, vovô, viúva, viúvo.

Seria proveitoso, apresentando-se a ocasião, que os alunos fossem ao quadro negro escrever uma sentença relativa à lição. Isto estimula o aluno tão amigo do giz. Seria de grande vantagem se este exercício fosse diário.

Para amenizar a lição digamos aos alunos que o sinalzinho da vovô é o grampinho que ela usa no cabelo, ao passo que o vovô usa chapéuzinho. O de vê são óculos para a pessoa ver melhor.

LIÇÃO 2.ª

P

p



A ave pia.

Papai vê a ave.

Eu vi o papai.

A ave põe ovo.



O povo vê o peão.

O povo vai a pé.

O povo apoia o peão.

Papai põe a opa.

Pio vê o avião.



Viva o povo. Eu vi o ovo.

Viva o peão.

Vovô viu o avião.

A ave piava. A ave voava.

Lilota deu o bolo ao Paulo. L 1

Leda levou a lata.

Lili, leve o bule ao vovô. L l

O avião de Ivo é de papelão.

Lulú bebeu todo o leite.

Eulália viu o lobo.

lata	luto	lê	Leda
lava	bolo	leu	Lili
lôbo	bola	lã	Lolita
loba	leve	bala	Lilota
lia	luva	bela	Lia

NOTA. — Nos exercícios de ditado no quadro negro ou nos cadernos, podemos desde o principio educar o ouvido das crianças, impedindo que façam muitos erros no mesmo. Assim, diremos sempre que levar um ponto. Depois de um ponto? Todos responderão: Letra grande. O mesmo faremos ao ditar palavras que tenham o *u* final. Diremos: Quando eu digo: *levou, tirou, vou, olhou*, o que há no fim? Dirão todos: A letra *u*. O ouvido da criança, à custa de familiarizar-se com estas perguntas, ajuda-las na boa ortografia.

Noções do duplo sentido de bala (gulodices) e bala que se usa nas espingardas, carabinas, etc. Falar a respeito do lobo e animais ferozes. Se eu tirar o *b* da palavra *bala*, o que fica? *ala* (explicação com exercícios no quadro negro). Utilidade do *bule*. O que se usa para fazer um bolo? Qual é o contrário de *leve*? Formar sentenças orais com o auxílio das palavras em colunas. A professora formará a sentença que será completada pelo aluno. Ex.: Prof. — Sai a passeio e encontrei-me com o (apontando a palavra Paulo que será lida pelo aluno). Prof. — Eva comprou uma boneca muito... Aluna (completando) bela. Prof. — O dia está muito frio, por isso Ada pôs a capa de... Aluno (mostrando a palavra) lã.

Cópia, sublinhando o *ta, te, ti, to, tu*.

LIÇÃO 8.ª



Júlio, o fujão.

O abade jejuava.

Viva a titia Julieta!

falou João ao vê-la.



Vovó beijou a Leda.

Vovó viajou o dia todo.

Vovó falou à Leda.

Veja o tio de Ada.

Ele luta pela vida.

Ela é tão boa!

Ajuda-o.



Leda deu o avião ao Júlio.

Veja a jóia de Odila.



O dedal da vovó é de metal.
Papai soltou o sabiá.
O sol alumia a terra.
Elvira põe muito sal na sopa.

Leonel pulou do alto de uma
janela e feriu-se na mão.
Raul deu uma bolsa à Sílvia.
Samuel serrou a madeira.

Samuel	anil	dedal	sol
Daniel	funil	metal	rol
Joel	útil	natal	futebol

Leonel foi o último da aula
e Sílvia, o penúltimo.

alma	palma	alto	sul
altura	<u>mel</u>	bolso	

Noções sobre a utilidade dos metais (úteis e preciosos). O sabiá é uma ave? Por que? Ensinar os pontos cardiais. Palavras opostas a *sol*, *soltou*, *põe*, *último*. O mesmo que: alumia, muito, pulou? Por que Papai, Elvira... estão escritos com letras maiúsculas? Explicar o sentido da palavra *natal*. Contar aos alunos que no Brasil há também uma cidade chamada Natal, que é a capital do Rio Grande do Norte. Recordar as lições sobre os Estados. Utilidade da bolsa. De que é ela feita? Falar sobre as madeiras.

Cópia, sublinhando as sílabas *na*, *ne*, *ni*. Escrever 6 palavras começadas por *na*, por *ni* e 6 em que entre o *al*. Pequenos ditados no quadro negro.

LIÇÃO 15.ª



Carolina já lavou a louça do almoço.

Sara dedica muita afeição ao Nenê.



Sônia veio vê-la? e Sara levou-a ao pé d'ele.



A lâmina da faca é de
aço; o cabo é de metal.

Lúcia toma cajuada, e Alice, limonada.



Silvino correu e caiu. A culpa é
dêle. Pudera! Não toma cuidado!



Cacilda tira a nódoa
da cadeira de couro.



Dora e Cora

Quem assim fala é a travessa Rosa.

Rosa faz hoje quinze anos.
Zizi foi cumprimentá-la.

A tarde iremos também visitá-la.



Heloisa, irmã de Rosa, tem lindos brinquedos: bolas, trens, bonecas e um jardim zoológico.



O Brasil é a nossa Pátria. Ele é governado por um presidente. Nossa Pátria por ser muito grande foi dividida em 20 Estados. Cada Estado tem um presidente.

E' meigo o sorriso das crianças.

Euzébio é muito mau. Ele zomba dos pobres.

Félia e Zaira são felizes.

Noções sobre os presidentes da República e dos Estados.

Para facilitar o ensino sobre os presidentes será de grande proveito comparar o Brasil a um grupo escolar. As classes, os Estados. O gabinete do Diretor do grupo será o Distrito Federal. O diretor será o presidente da República. Os professores, os presidentes dos Estados; as carteiras de cada classe, as cidades de cada Estado; os alunos, os habitantes de cada cidade.

Ensinar aos alunos a pronunciarem bem os ss finais das palavras.
Cópia, sublinhando as sílabas: *am, em, in...*

LIÇÃO 24.

nh



lh

Já estamos na primavera, as árvores cobrem-se de verdejantes fôlhas.

Os passarinhos levam em seus biquinhos penas e palhas para com elas construir seus ninhos.

Papai diz sempre que a vida do campo é melhor que a da cidade, pois respira-se o ar puro das montanhas.



Somos dois irmãozinhos bem amiguinhos um do outro. Não somos manhosos. Os nossos olhos brilham de alegria quando vemos que o papai vem do escritório.

Aquí estamos à sua espera.

Assim que ele abre a porta de casa, corremos a abraçá-lo.

Rosa dá um ramalhete à sua madrinha.





Grupo Escolar de

CADERNO DE LINGUAGEM

Aluna *Elza Pereira Cunto*

Ano

Numero

TYP. BRASIL
Rua Baptista, 4-26
BAURUR

de de 194

Professor

Elza

Grupo Escolar "Elizir Braga"

24 de março de 1942 12 ano fem

Elza Pereira Linto

7 anos

Jogar o bicho pela palavra.

A ~~ave~~ vive e voa

O voador vive e

A vinda ve a

A ave vive e voa

O voador vive e

A vinda ve a

Grupo Escolar "Eliazar Braga" 180

31 de março de 1942

12 anos fem.

Alma Pereira Pinto

4 anos.

Escola da Cartilha.

A avizura fiava.

O lobo e feio.

Eu fui e vi o lobo.

Voa, boa ave, vou!

O boi baia bofou.

O rato veio a pe.

O lobo ve a uliva.

Eu fui e vi o lobo.

O lobo alafou a fife.

A aia alafou o lobo.

Grupo Escolar Elizar

Bragança

10 de abril de 1942

1º ano fem.

Elizar Pereira Sante

1º ano

Troca e desenho pela palavra

1. Pigre e



2. Papai e



3. Eu via



1. Pigre e

2. Papai e

3. Eu via a pipa.

100

Grupo Escolar "Euzébio Braga"
24 de maio de 1942
Elza Teixeira Cunto

1ª ano fem
7 anos

90

Cópia da Cartilha

José quebrou minha boneca.
O Nhambi é a nossa boa vizinha.
Vou tomar banhos de mar.
A galinha é um animal doméstico.
Conheço bem os pontos cardeais.
Devemos economizar o nosso dinheiro.
A cozinheira faz bolinhos saborosos.

011 80
Grupo Escolar - Olímpio Braga

2 de agosto de 1942

10 anos - fêmea

~~nome~~

Cópia

idade

Duque de Caxias

Luiz Alves de Lima e Silva,
marquês de Pombal de Jaciara em 25 de agosto de
1803.

Foi pacificador, político e soldado.
Pelos seus méritos e serviços prestados
ao Brasil, foi-lhe conferido o título de Duque
de Caxias.

Faleceu em 1880.

O Exército Nacional o tem como
patrono.

Grupo Escolar Eliazar Braga --
10 de outubro de 1962. 40 anos fern
Elza Pereira Cunha 4 anos

Quintado

90

Na casa de Clélia há um lindo
jardim.

Os canteiros estão cheios de flores.
Gosto dos grãos pela beleza e perfume.
Clélia deu a Flávia um ralhete.

Você, apreciam estes crisântemos?
Que jardim bem tratado é o de Cle-
lia.

Homenagem

ao

Exmo. Sr. Dr. José Miraglia
D.D. Paraninfo

e aos nossos queridos mestres que nos
legaram a luz da verdadeira sabedoria.

Os Primociclandos
do

Ginásio Estadual de Pederneiras
sentir-se-ão honrados com a presença de
V. Excia. e Exma. Família, às cerimônias
da conclusão do "Curso Ginásial"
a se realizarem no dia 13 de Janeiro.

Aos pais

Aos nossos queridos pais
nosso perene reconhecimento

Programa

Às 8 horas:

No Galpão da Escola Paroquial,
Missa em ação de graças.

Às 20 horas:

No salão nobre do Ginásio, sessão
solene de entregas dos certificados.

Às 22 horas:

Nos salões do C. R. E. baile em
regosijo às festas de formatura.

"Lider Orquestra de Jaú"

Traje: A Rigor

Betti Rosante

Elza Pereira Cunto

Evany Razuk

Lucia Maria Zampieri

Luzia Zelia Sorbille

Maria Consuelo C. Ruiz

Maria Neyde Cardoso

Maria Nilda Cardoso

Maria Thereza M. de O. Dias

Marly Razuk

Nilda Pereira dos Santos

Odette de Andrade

Anis Carlos Razuk

Arnaldo Zanotto

Arnaldo Zulian

Camel Razuk

Carlos Beltramini

Carlos Edelbio Pincelli

Emil Razuk

Giacomo Metódio Bertolini

Jesus Monguilód Filho

João H. Mansano

Munehiro Arato

José Corral Clemente

José Marcio Cypriano

Newton Sipião de Castro

Walter Monguilód

Orador: José Marcio Cypriano



Programa

da Sessão Solene da

Entrega dos Diplomas

Escola Normal Livre
do
Instituto de Santa Marcelina
de
Botucatu

9 - 12 - 1953



PROGRAMA

PRIMEIRA PARTE

- 1-HINO NACIONAL BRASILEIRO
- 2-MEGLIO OP. 231-Minuetto
Hosana Augusta Caleffi
Cecilia Luzia Caçapava
Nair Guedes
Ivone Tarha
- 3- $\left\{ \begin{array}{l} \text{L. V. Beethoven-SONATA AO LUAR - 2 vozes} \\ \text{Ivone Tarcha ao piano.} \\ \text{Ochelsis A. Laureano-ALVORADA-4 vozes} \\ \text{(sob o tema da "Alvorada Militar") } \end{array} \right.$
- 4-Albeniz-Rumores de la Caleta
Celeste Guimarães Coelho
- 5-DISCURSO da oradora da turma
Elza Pereira Cunto.
Luiza Barakat
- 6-IURAMENTO
Colação de grau.
- 7-DISCURSO do Paraninfo
Prof. Antonio de Moura Barbosa
DD. Inspetor Federal

SEGUNDA PARTE

- 8-LULLI-Chop Sticks
Maria José Pescatori
Maria Lucia Milanesi
- 9-Abel Fagundes-SOBE, MESTRE!
Celeste Coelho
- 10- $\left\{ \begin{array}{l} \text{L. V. Beethoven-Minuetto (em sol)} \\ \text{3 vozes} \\ \text{J. Brahms-Valsa em la} \\ \text{5 vozes} \end{array} \right.$
- 11-Chaminade-LE SOIR-
Claudete Pietraroia
Celeste Guimarães Coelho
- 12- $\left\{ \begin{array}{l} \text{Schubert-Sonho de amor (Sererata)} \\ \text{4 vozes} \\ \text{Villa-Lobos-Heranças de nossa} \\ \text{raça (Marcha canção)} \\ \text{3 vozes} \end{array} \right.$

O Orfeão será regido pelo Snr. Prof. MARIO CACACE.





FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LÊTRAS
DO
SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS
BAURU
IIIIII

Elza Pereira Lima

tem a honra de convidar Vossa Excelência e
Excelentíssima Família para assistirem às
solenidades de sua formatura, no dia 6 de
Março de 1958.

Licenciados de 1957

PROFESSORES:

Santa Missa, às 19,30 horas, na Capela do
Colégio "São José" celebrada
por sua Excia. Revma.

D. Henrique G. Trindade
D. D. Bispo Diocesano

Sessão Solene, às 20,30 horas, no Auditorium
do Colégio "São José".

Paraninício:

D. Henrique Golland Trindade

Orador:

Oswaldo Frôes

Revmo. Pe. Leopoldo van Liempt
Irmã Rosalva Motter
Prof. Isaac Portal Roldán
Prof. Dr. Frederico P. Abranches Viotti
Profª Wanda Silva Tourinho
Prof. Gerson Costa
Profª Ida Pollice
Irmã Elégia Britto
Profª Maria da Glória Alves Portal
Prof. José Paulo Gori
Profª Francisca Marinho Nunes
Prof. José de Moraes Pacheco
Revmo. Frei Dr. Walter Kempf
Profª Maria Isabel Mattos
Prof. Aníbal Campi
Prof. Dr. José Oswaldo Retz Silva
Revmo. Frei Roberto Belkarmine Lopes
Revmo. Frei Dr. Evaristo Arns
Irmã Arminda Sbríssia
Prof. José Benedito Pinto
Profª Maria da Glória de Rosa
Irmã Aurora de Souza
Profª Lêda Taddei de Miranda
Prof. Dr. Antônio Serralvo Sobrinho
Prof. Dr. Carlos Scalzo Filho

IN MEMORIAM:

Prof. Ildefonso Portal Roldán

LICENCIADOS DE 1957

GEOGRAFIA E HISTÓRIA:

Esther Antunes Lourenço
Maria Stela Soares
Neyde Pelegrini
Oswaldo Fróes
Tereza Yocica Ide
Zulmira Monteiro Moraes



LÊTRAS NEOLATINAS:

Débora de Mello
Lydia Angélica Pellanda
Marilda Maia
Maria Cecília de Medeiros
Nilza Pinheiro Chagas
Vera de Toledo Soares
Vera Maria Silveira

PEDAGOGIA:

Antônia Aparecida Gimenes
Celestino Alves da Silva Jr.
Carlos Edelbio Pincelli
Edna Coelho de Barros
Elza Pereira Cunto
Iris Tessari Coutinho
Jarbas de Barros Cesar
Laura Ornellas
Laurindo Moura
Maria Pia Giazzi
Mercedes Maria Amstalden
Theresa Yvoneti Perni
Therezinha de Jesus B. Barbosa
Valderez Ferraz Peixoto

A Comissão:

Valderez Ferraz Peixoto
Vera Maria Silveira
Neyde Pelegrini



Juramento



*Em formar a juventude
nas Letras, nas Ciências, nos
Bons Costumes;
na observância dos deveres
inerentes a meu estado;
EU PROMETO, aos
princípios da sabedoria cristã,
fidelidade irrevogável*



*Aos nossos "Pais" e aos
nossos "Mestres", que esforços não
poupavam para a conquista d'este
louro, a nossa eterna gratidão.*



Sereno na flôr



São Paulo
1925



JOSÉ FLORENCIO PEREIRA

o-Editora Montelro Lobato — São Paulo, 1925



PREFACIO INDISPENSÁVEL

Annos atraz um poeta que se apresentasse como o autor do *Sereno na flor*, incorreria no sorriso a piedade da elite plumitativa, e isto fazia morrer no ovo numerosas obras ricas de espontaneidade. Felizmente, porem, a arte arrancou-se das unhas grifanhas do odioso passadismo. A bastilha onde Boileau e outras cavalgaduras montavam guarda foi demolida pelos heroicos Andrades e hoje essa prisão não passa de um risonho *chantant*..

Apollo, Minerva e outros carrascos vieram do Olympo abaixo, de catrambias. As velhas musas que regiam de accordo com regras inexoraveis todos os generos poeticos, e condemnavam os rebeldes ás gemonias do desprezo publico, jazem, os coitados, nalgum cemiterio com lousas pesadas em cima, sem epitaphio. Carcassas!

O 14 de Julho literario fulgurou, enfim. Liberdade! Igualdade! Homero, Shakespeare, Goethe toda a vida, toda a vida... Porque? Com que direito? Igualdade! Apareçam todos!

Figurem lado a lado, sem numero de ordem, sem escolas hierarchicas, Cesar e ~~João~~ Florencio. Pipocas! Viva a Fraternidade!

Se em arte o que vale é a sinceridade e a espontaneidade, porque, em nome de quem, vedar entrada no Parnaso ao senhor ~~João~~ Florencio?

Está claro que é um novo que desnorteia. Suas audacias sobreexcedem ás de quantos vates se publicaram até hoje. A poesia lhe jorra d'alma a flux, e ao fixar-se no papel não sofre o minimo constrangimento de forma, sejam as metricas, sejam as grammaticaes.

E ahí está o valor e o encanto da sua poesia: verdadeiro riacho a correr por campos e florestas em curveteios liberrimos. Perto de uma poesia assim, fresca e pura, a outra, a dos Bilacs hieraticos, a dos Albertos encarangados por todos os formalismos de escola e lingua, semelha geometricos regos d'agua filtrada, regos feitos de tijolo e cimento. A agua do riacho cáe no coração dos leitores e refresca-os, e diverte-os, e regala-os. Já a agua presa dos outros só serve para mover os ridiculos moinhos da Gloria Literaria.

~~João~~ Florencio á um rebelde nato, não por pose. Se os seus sujeitos não concordam com os verbos (e porque hão de concordar?) é que lhe repugna essa odiosa escravisação immemorial a leis que os caturras consolidaram. Assim, julgamos acertado affirmar que sua obra

é, afinal, a grande obra que os futuristas demolidores vivem a annunciar. Até aqui esses demolidores heroicos se limitavam a derruir idolos e templos. Deixaram em cacos a Grecia, em pandarécos os semideuses, de Homero a Anatole France; dictaram regras novas; erigueram principios de esthetica; prepararam lindamente o terreno para futuras construções.

A lei da vida, entretanto, é que o demolidor nunca seja um construtor, e se elles optimamente demoliam indecentemente construiam. As obras que produziram a titulo de amostra (Paulicéa Desvairada, Miramar, etc.) só fizeram mal á campanha. E o publico, engurgitado da nova esthetica, ficou a olhar para o levante, á espera de que apparecesse o Messias, isto é, um genio que realisasse a coisa!

E o publico cançava já de esperar e desconfiava de um conto de vigario, quando

Enfin Florencio vint...

E' elle o homem esperado, o realisador do que os demolidores pregavam — é elle o Messias da Arte Nova.

Pois, digam-me: haverá ninguem mais independente? Mais pessoal? Mais rompido com todas as formas? Haverá maior coragem de personalidade que a sua? Haverá maior dy-

nâmismo psychico, e maior pitloresco, e maior autofalante?

A obra de José Florencio vae marcar um periodo poetico no Brasil. Elle proprio ignora o passo que deu. Na sua simplicidade de homem honrado, affeito á lavoura, jamais lido em esthetica, desconhecedor de escolas, por isso mesmo o Espirito Santo da Nova Esthetica o elegeu para Messias.

Leiamol-o com sagrado respeito, pois da sarça ardente deste prefacio ousou apontal-o ás turbas com as palavras de Ezechiel:

— Jehovah Schammah!

J. Correia.

AUTÓ BIOGRAPHICO
FEITO POR UM LAVRADOR
SEM PREPARO
QUE POUCO ESTUDOU
QUE NESTE SENTIDO
NUNCA CULTIVOU
NUNCA FOI POETA
NEM ESCRIPTOR.
VENHO CONTAR MINHA VIDA
DO QUE SE PASSOU.
NESTE SOLO COBERTO DE FLORES
E NESTE VACUO CHEIO DE DOR.
DE TERRA E MAR NEGUENAS E LUAR
DE POUÇOS PRAZERES E MUTTO SOFFRER.



AUTO-BIOGRAPHICO

Em 1870

Foi a era que nasci.

No dia 6 de setembro

Cidade de Baependy.

Fica no sul de Minas,

A esquerda do Pecú.

Entre Conceição e Encruzilhada,

Legua e meia de Caxambú.

Naquella terra natal

A que sempre sou extremo,

Na fazenda denominada

Ribeirão do Valle Formoso.

O meu pae, Pereira Penha,

Minha mãe, Reis e Meirelles;

Tem também entrocamentos

Figueiredo e Villelas.

A primeira coisa que me lembro:

Quando a casa dos meus queimou;

De uma noite para o dia

Ardeu tudo, nada salvou.

Foi proveniente de um fogareiro:
Poz terra e braza por cima do salão,
Acqueceu e pegou no fundo do assoalho,
Em baixo tinha palha de feijão.

Era tarde da noite,
Quando minha mãe acordou,
Viu aquella fumaceira
Pelo pessoal gritou.

Quando foram buscar agua:
O reguinho d'agua arrombada;
Foram no rego do moinho
O fogo tomou conta do sobrado.

Dava estalos feios
E aquella fumaçada!
Acordei naquelle momento,
Quasi morria queimado!...

Veja o juizo de criança::
Sahi na porta enfumaçada
Entrei no quarto, foi no guarda roupa
Buscar um chapéo côr de vinagre.

O assoalho estava quente
Que as solas dos pés queimava,
As chammass do fogo
Pelas janellas lavrava.

Ficaram todos atormentados
Que nada pouderam salvar.
Foi uma coisa horrorosa,
Todos podem calcular.

No outro dia bem cedo,
(Nem gosto de pensar,)
Toda aquella creança
Sem um terno para trocar...

Mas que bom tempo!
Nada tem-se a pensar,
Os outros tristes e eu alegre,
Não ha tempo igual...

Oh, que bom tempo!
Só me occupava a brincar
E fazer travessuras,
Não ha tempo igual...

A's vezes ponho-me a pensar
Em pequeno tinha muita esperança,
Pois é o conforto da nossa vida
Desde o tempo da nossa infancia.

Mas tantas peripecias da vida
Que não gosto de lembrar,
Até me foge o sangue da veia
E o coração do lugar.

Mas preciso me conformar
Com a sorte que Deus me deu,
Sem dever coisa nenhuma
Quanto Jesus soffreu!

Coragem precisamos ter
Não se pode desanimar,
Viemos mesmo neste mundo
Somente para lutar.

Tomei conta dos escravos
Quinze annos sem faltar,
E trabalhava tambem
Isto posso ~~aprovar~~.

Logo vieram as obrigações
Os progenitores apertar,
Começou a escola,
Comecei a ~~ar~~renegar.

Em 1878
A' escola comecei,
O professor José de Mello,
Que apuros não passei!

Com estas obrigações
Eu me puz a ~~ar~~renegar,
Não havia meios possiveis
Eu queria só brincar.

Quando sahi dos estudos
Já gostava de namorar.
Oh! que bom tempo!
Não ha tempo igual...

Era uma maravilha,
Nem tem termos de explicar;
Lembro, tenho saudade,
Até não gosto de lembrar.

Quero ver se lembro
Dos tempos que fui creança,
Parece impossivel
Eu guardar tudo em lembrança.

Mas tudo que me lembro escrevo,
Fica especie de um romance,
Tem peripecias de toda sorte
Desde o tempo da minha infancia.

Medida doze tarefas,
O que achar grande pode deixar,
Aquelle dia acabava primeiro
Para exemplo poder dar.

Oh, que festas deslumbrantes
Em S. Thomé e Encruzilhada,
Todos podem calcular
Que lá eu tinha namorada.

Oh! que bailes de prazeres!
Naquelle tempo se dançava,
A primeira quadrilha era della,
Si estivesse, não faltava.

Mas era uma maravilha
Toda aquella rapaziada!
Oh! bom tempo!
Até hoje tenho saudade...

Começo ás vezes a pensar
Se tudo o que tenho passado,
Fica especie de um romance
Aqui tudo fica explicado.

Passavam-se ali as festas,
Nem é possivel se esquecer.
Havia muita harmonia,
Tinha-se muito prazer.

Em 1888
Foi a grande abolição,
No dia 13 de maio
Acabou-se a escravidão.

Foi lavrado o decreto
Pela princeza Izabel
Nos principios da colheita,
Só cabeça de mulher!...

Eu era abuljcionista
E sempre fui de coração
Eu achava uma injustiça
E uma sugeira da nação

O Barão de Cotegipe
A D. Pedro disse o que acontecia,
Si desse golpe fatal
Que cahia a Monarchia.

Que homem de tino!
Certo como elle falou
No dia 15 de novembro
A Republica proclamou.

Não posso conformar
Foi com o feito de Deodoro:
Intimar a D. Pedro
A sahir pela barra fóra!...

Este era o seu general
A quem devia tanta attenção,
Dizem ser filho adptivo,
Só não tendo coração.

Primeiro Governo da Republica
Foi o marechal Deodoro.
Vice-presidente Floriano Peixoto,
Foram governo provisorio.

Revolução do Custodio de Mello
Da esquadra revoltada,
Bombardaram o Rio de Janeiro,
Nitheroy foi estragada.

A guerra de Canudos
Quasi ia me escapar;
Antonio conselheiro foi morto
Pelo genéral Arthur Oscar.

Foi um bom presidente
Dr. Prudente de Moraes,
Dirigiu bem o paiz
E a nação conservou em paz.

Dr. Campos Salles
Foi um governo exigente,
Tratou da alta do cambio
Isto muito de repente.

Dr. Rodrigues Alves
Foi um governo exemplar,
Foi eleito segunda vez
Isto vem conformar.

Dr. Affonso Penna
Foi um mineiro de affeição.
A nação conservou em paz,
Foi a sua salvação.

O marechal Hermes
Foi um governo encareado,
Eleito a bico de penna,
Manequim do Pinheiro Machado.

Foi um presidente
O Dr. Wenceslau Braz,
Durante a guerra européa
Manteve a nação em paz.

Depois veio o quadriennio
Do Dr. Epitacio Pessoa,
Que gastou muito dinheiro,
Mas fez muita coisa boa.

Marechal Hermes
Tem-se visto atrapalhado,
Devido ser traçoeiro ao Governo
Perdeu certas liberdades.

Vamos ver a administração
Do Dr. Arthur Bernades,
Precisa tomar cuidado com
O exercito revoltado!

Quero ver e observar
E, prestar muita atenção,
Quero ver de que forma
Deixa o credito da nação.

Nem tudo que penso digo
E, nem me convem dizer,
Eu sou como S. Thomé
Gosto de ver para crer.

Festas de S. Thomé e Encruzilhada.
(Volto a seguir o meu romance)
Não me esqueço o que se passou
Do tempo da minha infancia.

Não posso me esquecer
De Campinas e Encruzilhada.
Oh! que festas deslumbrantes,
Até hoje tenho saudades...

Passava-se adivertido
Toda aquella rapaziada,
Todos podem calcular:
Lá eu tinha namorada.

Era quadrilhas que dançavam
E também dançavam lanceiro
Dançavam polkas e valsas,
O pessoal pizava faceiro.

Eu sempre fui marcante.
Nem gosto de me lembrar;
Lembro fico com saudades
Quem me dera esse tempo tornar!

Em 1892
Hoje está bem diferente
Deixei Baependy e Caxambú.
Não ha tanta harmonia.

Ponho-me a observar
O que em tempos se via,
Mudei para Bederneiras,
Na Comarca de Juhú.

892
1870 anos
-- 22

vio se es
leu
São Paulo

As tardes (a cigarras a cantar)
Me punha a imaginar,
Deus sabe o que soffria
Queria ter poder de voar...

Oh! que vida passei,
Morei em casa pau apicada;
Deitado na cama via
O céu todo estrellado.

No mesmo anno resolvi,
Tomar novo estado,
No dia 20 de Maio
Nesse dia eu fui casado

Com uma moça de lá
Mesmo do Sul de Minas,
Era esta minha prima
E se chamava Guilhermina.

O pae, Evaristo Alves Pereira;
A fazenda, Areão,
Onde viemos nos collocar,
Naquelles tempos era sertão.

Era uma moça encorpada e clara
Rosto redondo e corado,
Desde pequeno gostava della,
Era meu sonho adorado.

Em 1906
Golpe duro eu passei,
No dia 30 de Janeiro
Quando della me separei.

Volto a explicar
Certas cousas que deixei;
Minha viagem
Quando para este Estado mudei.

Naquelles annos em São Paulo
A epidemia desenvolveu,
Variola e Febre Amarella
Que muita gente morreu.

Eu trouxe de Minas uma comitiva
Muitas cidades atravessava;
As cidades estavam isoladas,
As casas todas fechadas.

Em 1905 no Ribeirão Baurú
Um parý resolvi feichar,
Foi uma cousa horrorosa
Que a vida della veio custar!

Quando me restabelecia
A dar a luz ella esperava;
Houve complicações fataes
E golpe duro eu passava.

Ella esteve doente
Pouco excedente um mez;
Em 30 de Janeiro de 1906
Foi a minha primeira viuvez.

Fo uma coisa horrorosa,
Fiquei sem consolação,
Perdi meu maior thesouro,
Todos vêm si é ou não.

Eu estava convalescente
E escapei a risco,
Morava em um sítio
Chamava Recreio Boa Vista.

Foi uma tristeza,
Cousa sem consolação,
Só quem passa é que pode
Fazer essa comparação.

As horas que eu penso
E ponho-me a imaginar...
E' golpe duro, não
Ha passo negro igual...

Mas são ordens das cousas
Temos de nos conformar,
Pois é o caminho de todos
Não ha meio de desviar.

Isto é cousa velha,
Não é bom se pensar,
Ha tantas sciencias
E neste ponto ninguém pode chegar.

Pois a Morte é uma cousa
Que é muito natural,
Basta só que com isto
Ninguém pode se conformar.

Quero trocar de assumpto
Que este entristece o pessoal,
Eu contando minha vida
Alguem me ajudará a chorar.

E' preciso contar com calma
E prestar bem attenção,
Para embarcar para Minas
Era preciso embarcar em Banharão.

Da Variola a Jahu,
Nesse anno muito soffreu
Esteve tempos isolado
E muita gente perdeu.

Comecei a plantar café
Motivo que vim neste sertão,
Quando a lavoura tinha 3 annos
A geada levou para o chão.

Com esta geada
Fiquei atrapalhado,
Eu devia treze contos
Fiquei muito desanimado.

Fui a Minas
Com meu paí conversar.
(Era meu credor)
Si o sítio pela divida queria acceitar.

Ficou bravo commigo
Pelo motivo de desanimar;
Si faltasse dinheiro
Que fosse lá buscar.

Depois de tudo isso,
Que tudo ia regular,
Passei pelo duro golpe
Que atraz comecei explicar.

Perdi todo meu thesouro
De que fazia mais cabedal,
Não havia mais nada
Que me pudesse consolar.

Fiquei desesperado
E com muita razão,
Queria dispor de tudo,
E morar lá no sertão.

Em 1906
Tomei resolução:
No dia 8 de Setembro
Segui para o sertão. ↓

Com destino a Matto Grosso.
— Aqui não posso morar.
Quem sabe se bem longe
Poderei me consolar.

Só tenho a dizer
Que os trabalhos não é nada;
Um golpe destes, sim, é duro
E trez vezês o tenho passado

Segui para o sertão
Em direcção ao porto Taboado,
Com destino a Matto Grosso
Onde era meu sonho dourado.

Fui até ao Viradouro
Lá fiquei atrapalhado,
Isto fica para cá 10 leguas
Do porto do Taboado.

Encontrei com pessoas,
Tive logo informações:
Em Matto Grosso estava feio,
Rebentou a revolução.

Alli fiquei alguns dias,
Comecei a me informar,
Verifiquei ser certo,
E não convinha me sacrificar.

De lá voltei
Para onde ficava,
Vim fazer meu pião
Na fazenda Santa Barbara.

D'alli alguns dias,
Comecei a me informar
De uma fazenda que
Eu queria comprar.

Logo tive informações
Da Fazenda dos Patos.
Fui ver e gostei,
Era fazenda de campo e mattos.

Comecei a cabular negocios
Informando herdeiros quem é
Disseram-me que eram uns
Negros filhos de Jesus Gabriel.

Procurei indagar dos ditos
Até que pude me informar,
Naquelles fundos do sertão
Onde eu me fui encontrar,

Numa casa de palha
Naquelles fundos do sertão,
Serão mesmo os donos
Daquelle fazendão?

— Vocês têm parte nos Patos.
Responderam: — Sim senhor.
Perguntei — Porque. Responderam:
— Herança que meu pae deixou.

— Querem vender?
Em negocio quero entrar.
Quanto querem? Responderam:
— Quanto quizer pagar.

Offereci trez contos de réis
Elles pegaram na palavra;
Eu disse: esperam um pouco
Preciso os titulos examinar.

Fui a Rio Preto,
Para escripturas examinar,
Vi que o patê tinha vendido tudo,
Que pua não ia eu tomar!

Estive por 3 mezes
Sempre a viajar.
Oh! que gente bôa
Encontrei por lá!

Lá tomei uma febre
Que me vi atrapalhado,
A pharmacia mais perto: 16 leguas!
Fiquei muito apertado.

Essa febre soffri II mezes,
Não queria me deixar,
Os medicos me aconselharam
Que devia mudar de ar.

Segui para Minas,
Deixei a comarca de Jahú,
Fui tratar de minha saude,
Nas aguas de Caxambú.

No dia que lá cheguei
Fallei com Dr. Ennú,
No dia seguinte fui examinado
No parque de Caxambú.

Elle me achou bem
Nem quiz me receitar,
De facto foi certo
E tratei logo de engordar.

De lá, quando voltei, peguei
A navegação do Sapucahy,
Dei volta ao Sul de Minas
E bôas zonas canheci.

Foi uma excursão bonita
Que eu fui fazer
Conhecer parte de Minas
Que desejava conhecer.

Voltei de Caxambú
Os passos que fiz na excursão
Passei pela Soledade
Tambem pela Conceição.

Passei por S. Thomé
Município de minha paixão,
Fui fazer meu pouso
Na cidade de Trez Coração.

No dia seguinte, peguei
A Muzambinha
Com destino á estação da Fama
E passei pela Varginha.

Peguei a Fluvial,
Foi uma viagem chic!
Fui até ao Carmo
Na estação de Carrito,

Quero contar muito certo,
Na excursão tudo que se passou,
Andamos também a cavallo
Que até um cavallo arejou.

Viajamos a cavallo
De Porto Carritos a Guaxupé
Lá pegamos a ramal
Que vem entroncar em Cascavel.

Vim a Ribeirão Preto
Tomei o ramal de Vassoural
Que vem pegar a Paulista
Na estação de Pontal.

De lá vim a Visconde
No tempo do Conde do Pinhal,
E de lá vim a Jahú:
Quantas voltas não fui! dar.

Mas sempre muito triste,
Sempre a imaginar;
Com aquelle estado de cousas
Não ha meio de disfarçar.

E minha familia
Sempre a me aconselhar
Que devia deixar esta vida
Que precisava me casar.

Eu propuz casamento
A uma moça morena e faceira,
Lá de perto da Agua Limpa
Filha de Antonio Francisco Teixeira.

Era uma moça distincta
E muito trabalhadeira
O nome della inteiro:
Anizia Maria Teixeira.

Politica de Pederneiras
Em mil novecentos e trez;
Fizemos uma opposição
Pela primeira vez.

Sempre com muita calma
Sempre fomos vencedor;
Quem vae errado tem de voltar
Quem vae certo sempre chegou.

Não deixamos o Municipio,
Vou lhe dar explicação:
E' um meio de nos vingar
Pela morte do nosso irmão.

Isto seja por cima da terra
Ou seja por baixo do chão,
Eleazar em Pederneiras
Não ganha mais eleição.

Não pode ser mais chefe
Pela nossa opposição,
Seis filhos foram assassinos
Do coitado do meu irmão.

Batemos contra o partido Salles
Aquelle enorme poder,
Começamos os pleitos
E sahimos sempre a perder.

Denominaram "Manteiga"
A carapuça me collocou,
Denominei-os "Gafanhoto"
Que o povo tinha em horror.

Tivemos uma eleição
Somente para dar uma prova
Que tinha opposição;
Rebentamos uma escorva.

O partido dos "Manteiga"
Esta eleição perdeu,
Era o sol que estava quente
A manteiga derreteu...

O gafanhoto é um insecto
Custoso de se acabar,
O municipio está invadido
E' preciso o povo e precatar.

Senhores Assis e Ideburque
São um tanto desordeiros;
Diz o Snr. Rubens:
Parece cangaceiros.

Dr. Ideburque veja
O grau em que foi se collocar
Nas eleições de Soturna
Capanga do Eleazar.

Os senhores que vêm do Ceará
Chegam aqui de certa maneira
Com partes de valentes,
Mas é uma besteira!

Snrs. Assis e Ideburque
Venho vos aconselhar:
Se quizerem ser mandões
Voltem para o Ceará.

E' um conselho,
Porém se querem o acceitar,
Peguem suas mallinhas
Voltem á terra natal.

Com ás suas valentias
Quasi sahiram-se mal;
Por este motivo
Os venho aconselhar.

Com tantas violencias,
A boletins a falsificar
E' uma besteira!
E' proprio do Ceará!

Aqui não se faz assim,
E' um povo mais leal.
Por isto os aconselho
A voltar para o Ceará.

Dizem que fazem cousa peor
E chegam santos queimar,
Por isso soffre castigos
O povo do Ceará.

O Snr. Decio que diga
E que faça a comparação:
A descarga que lhe deram
Inda lhe deve bater o coração!

O Sr. José Ferrari
Passou por um pedaço!
Procuraram-no num pateo
Elle estava sob um tacho!...

Vicentistas em Pederneiras
Era dura perseguição,
Eram carabinas e capangas
Para vencer a eleição.

Delegado para ser bom
Havia de fazer pressão,
Senão o punham para fóra
A ovos chocos e rojão.

Aos autos desses processo
Puzeram pedra, enterraram no chão;
Si fosse um "Democrata"
Haveria dura perseguição.

O Sr. José Alexandrino
Por distribuir boletim
O delegado o atirou!...
Digam-me se não foi assim.

Em mil novecentos e treze em Pederneiras
Um passo negro se deu:
No dia treze de Março
Minha chorada mãe falleceu.

Em mil novecentos e treze em Pederneiras
Outro passo negro se passou
O meu extremoso pae
Neste mundo nos deixou.

Temos bem mortos em Pederneiras!
Não gosto de me lembrar
Da morte do meu irmão
Pelos filhos do Eleazar.

Foi uma cousa triste
Todos devem concordar;
Foi uma morte barbara
Morte sobrenatural.

Temos mais pessoas mortas
De nenhum se pode esquecer;
Sendo ~~cousa~~ ^{coisa} natural
O que ~~ha~~ ^{se} de se fazer?

Com tudo se conforma,
Põe a larga o coração,
Quem fé em Deus têm.
Tudo que Deus faz é bom.

Tenho fé em Deus.

Si a justiça da terra negar,
Si neste mundo ficar livre,
No outro contas ha de dar.

Não ha nada neste mundo
Que se chegue á religião,
Torna-se escrupuloso
Quem quer ter a salvação.

Quanta a justiça da terra
E' facil de escapar,
Quero ver quem faça as cousas
Que Deus não possa enxergar

Si não fosse a religião
(E' o que posso lhe affirmar)
Tudo que me têm feito
Haviam de me pagar.

Anizia era uma moça
Muito distincta e faceira
Por demais espirituosa
E bastante trabalhadeira.

Ninguém faça injustiça
A ninguém deseje mal,
Si não pagar neste mundo
No outro contas ha de dar.

Fui muito acatado por ella
E pela familia inteira,
Quem me dera aquella Santa!
Não estaria desta maneira...

Em mil novecentos e oito
Uma fazenda queria comprar.
O Sr. Diogo Leite Penteado
A "Peririca" me mandou offertar,

Mandou seu filho Herculano
Para o negocio realizar;
No dia 12 de Maio
Resolvi para ella me mudar.

Parecia fazenda de viuva,
Corria tudo a revelia
Com muitos intrusos morando
Tinha só mal feitoria...

Comecei a formar pastos,
Café com pouco animação.
A geada de novecentos e dezoito
Esta me deu prejuízo.

Lá morei dez annos seguidos
Sempre firme a trabalhar,
Depois de todo esse tempo
Em Bariry passei a morar.

Isso em mil novecentos e dezenove
Quando mudamos para Bariry;
Foi a mudança mais errada
Que eu já fiz até aqui.

Em todos os passos de minha vida
A começar de Baependy,
Nenhum delles errei tanto
Como o mudar-me para Bariry.

Em 12 de Agosto de novecentos e dezenove
Naquella cidade fui morar,
Nessa data enlutada
Triste golpe fui passar.

Foi uma cousa triste
A repetição dessa scena,
Desorganizou o meu lar
Fiquei com cinco filhos pequenos.

Devido a essa posição
Algun tempo dei a pensar
E a situação me impoz::
Era preciso casar.

O Sr. Elias Eloy
Me convidou a ir á casa jogar;
Com aquella convivencia
Da Alzira comecei a gostar.

Sabe que se pondo em sentido
Tem-se sempre aquillo no pensar,
Foi até a um ponto
De eu com ella sonhar.

Um dia acabei lhe dizendo
Aquillo que com ella sonhei
— E você o que diz a respeito?
— Nesse sentido nunca pensei.

Venho contar-lhe o sonho
Que acima já falei,
Foi um sonho interessante
E nelle com você me casei.

Peço-lhe nesses sentido
Comece a cultivar
Si ha possibilidade
E que resposta me pode dar.

Pedi-me quinze dias
Que ella ia pensar,
Depois desse tempo
Qualquer cousa ha de firmar.

Antes dos quinze dias
O seu pae me mandou chamar;
— Alzira acceita o casamento
Vamos o casamento tratar.

Nesse dia firmamos,
Noutro dia foi-se publicar.
Até aquelle dia para o pae
Não havia pessoa igual.

Alli ficamos noivos
E começamos a noivar;
Elle que viu por ella eu preso,
Começou a me maltratar.

Um dia disse a ella
(Si fosse viva podia contar),
Si não fosse o amor por ella
Aquelle casamento iria deixar.

Em toda a parte onde tenho morado
A começar de Baependy,
Em nenhum soffri tanto
Como soffri em Bariry.

Lá deixei bons amigos
Dos quaes não posso esquecer,
Tambem deixei pessoas
Que não desejava mais ver.

Soffri muita traição
De quem não esperava;
Dentro da minha casa
Por um cunhado fui atirado.

Eu chegava de viagem,
Na sala de jantar estava sentado
Quando vi elle entrar
Com o rosto demudado.

Ao entrar me cumprimentou;
Vindo tomar uma satisfação
Dizendo-me com palavras brandas
Que eu lhe fizera uma traição.

Disse-me que tinha uma carta,
Que podia me mostrar
Que a familila de Casa Branca
Estava toda a reprovar.

Poz a mão no bolso
(Isto sem eu esperar)
Quando vi foi o revolver
Com um tiro me alvejar.

Saltei detraz da mesa;
Elle commigo veio encontrar,
Elle desceu-me o revolver ao peito
Só eu poude desviar.

S o primeiro tiro me pegou;
O braço direito ficou desgobernado,
Defendi-me de dois tiros:
Minha hora não era chegada.

Saltei para a cosinha.
Eu só me defendia,
E isto com o braço esquerdo!
Foi uma maravilha...

Deus escreve o direito
Por linha enviezada,
Ninguém morre sem ser tempo,
Sem a hora ser chegada

As sciencias desenvolvidas
E a luz que eu alcancei
Era com azeite e manteiga
Nos tempos de candeia.

Depois veio o kerozene
Embora muito fumaçosa
Em seguida veio o gaz,
Uma melhora espantosa.

Depois veio a electricidade
Cinema, telegrapho e telephone
E reproducção da voz
Que faz um gramophone.

Temos o telegrapho o sem fio
Que se chama radiographico,
E temos a electricidade
Que é uma cousa phantastica.

Houve tambem as bycicletas
Começaram a apparecer
Depois as motocycletas
Sempre a desenvolver.

Depois os automoveis,
A vantagem que veio trazer!
Fazer viagem a trolly
A differença que vem a ter!

Quando eu era pequeno
Um passaro via voar.
— Porque tambem não voamos?
Dizia eu de nariz para o ar.

Foi bastante difficil,
A vida de alguém veio custar,
Mas o que pensava em pequeno
A sciencia veio alcançar.

Em mil novecentos e vinte um
De Bariry resolvi mudar;
Aqui foi impossivel
Encontrar casas para alugar.

Resolvi comprar uma casa
Afim de aqui poder morar,
Compriel uma chacara;
Foi bom empate de capital.

Estou muito satisfeito
E mesmo um centro muito bom;
Do Estado de São Paulo
Jahú é o coração.

Venho dizer as verdades,
Isto sem bajulação:
Eis mesmo um povo amavel
E de fina educação.

Viva a terra jahuense!
Nome de peixe que tem escama,
Por todos os Estados do Brasil
Esta comarca tem fama.

Viva a população Jahuense!
Homenagem que faz por merecer,
Eis mesmo um povo amavel
Nobre no modo de proceder.

Desejava ser um poeta
De mais fina expressão;
Para cantar os jahuenses
Não sei fazer comparação.

Viva o povo Jahuense!
(Quasi o total da população,
Em todas as rodas ha de suas regras
Em todas as regras ha excepção).

Isso são cousas que se dão
Até mesmo com os irmãos,
Todos podem ver
E' prestar bem attenção.

E' muito facil fazer a comparação,
O exemplo está contigo
Veja os dedos da mão.
Isso é cousa muito velha
E' mais velha do que Adão.

Ao publico

Eu venho pedir perdão,
Destas minha bobagens
De pouca habilitação,

Que são geradas de tristeza
E surgidas de paixão.
Eu digo que é assim
Todos vêm si é ou não.

Ao publico de Jahú
E' preciso mais união
Como fez os velhos aos seus filhos
A digna comparação.

A pesar destes elogios
Tenho razão de queixar
Do conselho que absolveu
Os filhos do Eleazar.

Os senhores órgãos da Justiça Publica
Com essa decisão conformal,
Nem sequer recorreram
Ao supremo tribunal.

Mas a politica é uma desgraça
E' o que posso affirmar,
Condemna a quem não deve, absolve quem deve
E' um modo de vingar.

Desculpe a minha franqueza
Tenho razão de estar queixoso,
Si quem mata não tem crime
Quem morre é o criminoso.

Isto é cousa do mundo
Eis a pureza de um facto,
Veja a sentença dada a Jesus
Por Herodes e Pilatos.

Mas o Conselho é soberano;
E' preciso ver o que vem representar
Representam ao Apostolos
No Divino Tribunal.

E' facto muito serio
Que vem a representar
Dar sentença a um réu
Na barra de um Tribunal.

Tem a vossa consciencia
Tambem a vossa mora)
Tem o ser humano
Tudo isso a pensar.

Devem ser justos
A Justiça Deus amou.
Tem um juramento
Isto foi o que Deus deixou.

Alli não deve haver politica
Nem sentimentos particular,
Julgar com toda Justiça
Ter seu voto real.

Esta é a minha opinião
Parece não estar errada,
Alli não tenho inimigos
E não tenho camarada.

Quem morreu está com Deus
Na repartição espiritual,
Quem matou está comvosco
Na barra de um Tribunal.

Vejam onde está:
Entre Deus e o Tribunal!
Dar uma sentença injusta
E' preciso muito pensar.

Si tem confusão
Manifesto esta opinião,
A uma condenação injusta
E' preferivel a absolvição.

De tudo que tenho explicado
Si errei peço perdão,
Queira o publico desculpar
Esta minha expressão.

A vinte e nove de junho 1922
Foi um tristeza sem altura.
Perdi minha querida Alzira
Hoje soffro só amargura.

Vivo por viver,
Oh! vida de barafunda!
Não é possivel ter mais esperança,
Ter mais gosto neste mundo.

Ninguém geme sem ter dor.
E nem queixa sem ter razão,
Só eu sei o que sinto
Neste triste coração.

Soffrendo uma tristeza
Que só Deus pode explicar,
Seu pae chegou
Querendo me atirar.

Mas eu não podia reagir
Nem podia me conformar,
Por causa della, coitadinha,
Nem é bom se imaginar...

Xingou-me de tudo quanto quiz
E eu tive de aguentar,
Respeitando a coitadinha
(Não houve dor igual!)

A minha inesquecida
Tenho-a gravada na memoria,
Peço a Deus que a tenha
Na vida em eterna gloria.

Pezames á familia Ruy Barbosa,
Maior talento do mundo inteiro
Grande personagem do Brasil
Aquelle talento brasileiro.

Digno de todas homenagens
Grandes serviços prestou á Nação,
Candidatou-se á Presidencia da Republica
Fizeram-lhe muita ingratidão.

As minhas condolencias
Ao povo venho apresentar,
Sua Excia. O Ruy Barbosa
Cujo nome é immortal.

Nascido na Bahia
Conhecido no mundo inteiro,
Fez a defeza dos fracos
E parte do Codigo Brasileiro.



FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS
BAURU — SÃO PAULO — BRASIL
—o—

Que vem a ser a Pedagogia?

Padre Leopoldo van Liempt, M.S.C,



Cadeira de Filosofia da Educação
Fasc. n.º 1

Publ. III — Junho de 1958

INTRODUÇÃO

Declaro que a tese que aqui apresentamos, não é original minha nem inédita. Em forma diferente e salvo certos retoques na justificação filosófica, encontra-se a presente definição e divisão da Pedagogia na volumosa obra de Dr. J. W. J. Geerts M.S.C. intitulada "De Dienende Pedagogiek" (Ed. J. J. Romen en Zonen, Hollanda, 1936).

Procurei reduzir o mais possível a extensão do trabalho. Sei que não serve para leitura fácil, mas espero não desanimar o leitor.

A definição que aqui apresento, não pretende ser uma a mais na longa lista de definições correntes. Ela quer ser a única boa, formulando em termos claros e concisos o conceito completo e exato da Pedagogia, desdobrado em suas notas essenciais. Ela contém tudo que é da Pedagogia, e elimina qualquer conceito que à Pedagogia não pertence.

A boa definição é um programa, como espero demonstrar. É um critério que permite distinguir entre o verdadeiro e o falso no terreno pedagógico. É um farol cuja luz não se pode interceptar. É o brado de alerta, primeiro sinal de uma revolução benéfica no campo da Pedagogia. O leitor pode negá-la, combatê-la, rasgá-la, queimá-la, mas peço não a guarde junto com as outras.

Enquanto esta definição não fôr aceita pelos especialistas e ficar à espera de realizar a reforma total que se impõe, o leitor, e penso em primeiro lugar nos jovens estudantes, poderá adotá-la para si e aproveitar a clara orientação que dela emana para seus estudos pedagógicos.

CONCEITO DA PEDAGOGIA

A primeira tarefa da Filosofia da Educação é definir a Pedagogia. Enquanto ela continuar fugindo covardemente do cumprimento desse dever primordial, tarefa especificamente filosófica que nenhuma outra ciência pode executar por falta de recursos, a confusão continuará campeando no terreno educacional. Procuremos agarrar o boi pelo chifre.

Como ponto de partida tomamos a fórmula mais simples do bom-senso realista: "Pedagogia é a ciência e a arte de educar".

Desdobramos a compreensão das três idéias enunciadas pelos termos "educar", "arte" e "ciência". A análise do primeiro conceito "educar", logo de início nos fornece duas notas: ajudar a desenvolver-se, aperfeiçoar-se, *ajudar a crescer*.

Crescer

Tomamos a palavra "crescer" no sentido largo de desenvolver as capacidades tanto corporais como sensitivas e espirituais; numa palavra, conquistar maior perfeição. E já que o verbo "educar" se refere sempre ao desenvolvimento de um ser vivo, surge a primeira pergunta: como cresce um ser vivo?

A antropologia dá resposta peremptória: a própria vida é "mover-se a si mesmo", é operação imanente; — o aumento dessa vida brota da mesma fonte; o ser vivo cresce pela sua atividade própria, somente pela sua atividade própria, não tem outro meio de crescer senão pela sua auto-atividade; a única estrada do progresso em qualquer setor da vida, desde o vegetal até o espiritual, é a estrada da auto-atividade no respectivo setor.

Para apenas viver, manter o nível do desenvolvimento já alcançado, o recurso é a atividade das potências pessoais. Para crescer, para elevar o nível, para alcançar maior perfeição, necessária se torna uma atividade pessoal mais intensa. É da sobra que o ser vivo cresce. O grau de intensidade superabundante determina o grau de crescimento. Assim será possível crescer mais depressa ou mais devagar, conforme for maior ou menor o superavit da auto-atividade.

No entanto, a natureza não progride aos saltos; o desenvolvimento do ser vivo está sujeito à lei da contigüidade; partindo do nível já conquistado, com as forças então realmente disponíveis, novas perfeições próximas podem ser alcançadas. Quer dizer que deve

haver dupla proporção, dupla adequação entre a atividade vital e a nova vitória em vista: uma em relação com o ponto de partida, as forças realmente disponíveis; outra em relação com o ponto a que se pretende chegar, o aumento de alguma perfeição.

Concluimos, pois, respondendo que o ser vivo cresce por sua auto-atividade adequada ao seu desenvolvimento.

Ajudar (a crescer)

Surge agora o segundo problema: o que vem a ser "ajudar" a crescer?

Embora a causa única possível do desenvolvimento seja a auto-atividade, a natureza deixou larga margem para ajuda. As operações vitais não se processam em ambiente fechado. O ser vivo é suscetível a influências, também intencionais. Desde a primeira iniciativa até à execução completa das operações, o homem reage aos estímulos externos, responde quando chamado.

Por muitos meios o educador influencia a atividade do educando. Desperta interesse, mostra valores, atrai a atenção, ensina, aconselha, promete ou ameaça, numa palavra: exerce influência e consegue que o educando ponha em marcha a sua auto-atividade, naquele grau de intensidade que garante o crescimento, e naquele campo da vida complexa em que quer ajudar a crescer.

Em certos casos, em vez de estimular, a influência do educador tende a refrear quando percebe que o educando, no afã de crescer, sobrestima suas forças e se aplica ao exercício de suas faculdades com intensidade exagerada e prejudicial. A influência moderadora cuidará de reduzir as energias às justas proporções, à adequação exata com o desenvolvimento realmente possível.

Outras vezes será suficiente orientar, guiar, mostrar o caminho que leva ao verdadeiro crescimento.

Em todos os casos, em todos os setores, a influência do educador não passa de um "conseguir a auto-atividade do educando adequada ao seu desenvolvimento".

Arte de educar

Para satisfazer aos espíritos lógicos e sistemáticos segue aqui a explicação de um elemento genérico da definição de Pedagogia. Dissemos no começo que a Pedagogia é a arte de educar. Ficou claro que educar significa: a atividade do educador conseguindo uma determinada auto-atividade no educando.

Evidentemente não é qualquer influência do educador que produzirá este efeito desejado. Para ser eficiente dentro do plano

quisitos, levar em conta uma infinidade de circunstâncias das mais variadas e das mais variáveis.

O educador deverá, pois, prever qual a perfeição ao alcance do educando, sondar-lhe as disposições atuais e as reações a esperar, escolher aquela maneira de influenciar que, no momento presente, poderá dar bons resultados. Deve traçar seu plano realista e psicológico. Deve saber como fazer para conseguir.

Este saber fazer, saber como se faz para alcançar um efeito, esta "recta ratio faciendi" é que se chama "arte". Conhecimento eminentemente prático, intuição do momento, formulado depois numa regra ou norma de bem fazer.

O conjunto sistematizado, organizado, destas normas diretivas da atividade educadora chama-se ainda "arte". É arte-sistema, é a cartilha que responde às perguntas: como deve fazer o educador para conseguir, com segurança, a auto-atividade do educando adequada ao desenvolvimento neste ou naquele setor vital?

Ciência de educar

A Pedagogia-arte não contenta o espírito racional do homem que procura sempre conhecimento mais perfeito. Não só quer saber como deve fazer, mas também porque assim deve fazer. Procura descobrir: por que razões estas normas são boas, eficientes; porque levam ao resultado desejado. Nasce assim a ciência prática normativa, diretriz, orientadora.

Ou então estuda "a priori" o problema de como fazer, para chegar à conclusão de que tal ou qual maneira de influenciar deve dar bons resultados. Esta conclusão terá a forma de uma regra ou norma, e sua retidão ou eficácia deverá ser comprovada pela experiência viva.

Assim a ciência pedagógica vem a ser: o sistema de conhecimentos práticos diretivos da atividade educadora, apoiados em razões que os explicam e justificam racionalmente.

Conclusão

Chegamos ao fim de nossa primeira etapa. Podemos sem dificuldade substituir a definição provisória "Pedagogia é a ciência e a arte de educar", por esta outra mais explícita: "Pedagogia é a ciência e a arte de conseguir a auto-atividade do educando adequada ao seu desenvolvimento".

Para responder ao mundo de perguntas e solucionar a avalanche de dúvidas que esta sumária exposição da tese talvez tenha suscitado na mente do leitor, vou abrir novo capítulo.

II

PAISAGEM DAS CIÊNCIAS

Se apresentei uma definição nova, não o fiz como pedagogo, mas em nome da Filosofia, pois que só ela tem capacidade para tanto. E ainda por argumentos filosóficos pretendo traçar os limites da Pedagogia, decorrentes de sua definição.

A boa Lógica nos ensina que a extensão das idéias é correlata com sua compreensão. É que a definição, fórmula exata da compreensão, traz em germe a demarcação nítida do campo de aplicação, seus limites externos e suas divisas interiores. Conceito confuso não respeita limites nem divisas.

Para acertar os limites externos da Pedagogia precisamos consultar sua definição. A imensa literatura especializada aborrece pela sua confusão. Não soube definir com rigor, logo de entrada, e por conseguinte não sabe onde parar nem como dividir.

Idéia e realidade

Para destrincar esse problema, convém lembrar primeiro a diferença entre idéia e realidade. Proponho como exemplo desta distinção: a Pedagogia e a Educação.

A Educação é uma realidade, um trabalho real e concreto, e situa-se no plano da realidade extra-mental, de per si independente de meu pensar ou não pensar. — A Pedagogia é uma ciência, pertence ao reino do conhecimento humano, está situada no plano da mente, das idéias, dos juízos, dos raciocínios, no assim chamado plano mental.

É evidente que há relação entre um e outro plano. O mundo das idéias é um reflexo, uma representação da realidade existente, como a fotografia representa a pessoa fotografada. Mas nem por isto podemos desculdar-nos da profunda diferença que vai entre o mental e o real; caso contrário seríamos levados aos maiores absurdos, como é absurdo um moço enamorar-se do retrato de uma moça sem amar a própria moça.

A Pedagogia é a ciência da educação.

Ponto de vista

É característico de nosso conhecimento intelectual o representar da coisa real sob um determinado aspecto, colocando-se num

determinado ponto de vista. E quando consideramos um grupo de coisas sob um certo ângulo, nasce daí uma espécie de perspectiva intelectual. Por mais extenso que seja o panorama, por mais rica a variedade dos componentes da paisagem, por mais demorada que seja nossa contemplação, enquanto não mudarmos de ponto de vista veremos tudo sob o mesmo ângulo, sob o mesmo aspecto.

Sem dúvida podemos ver nisto um defeito, uma limitação. Seja! Temos que conformar-nos com essa unilateralidade: é nossa por natureza. Não chega, porém, a ser uma ilusão, enquanto nos lembrarmos dessa deficiência de nosso conhecimento, enquanto não confundirmos as idéias raquíticas com a realidade exuberante. Como aconteceu com o Kala-kála, indígena da Nova Guiné, que ficou entusiasmado ao ver um retrato pintado de seu chefe, mas que logo foi examinar as costas da tela e calu do vivo entusiasmo num profundo espanto. A consciência da imperfeição de nosso conhecimento pode ser um estímulo para completá-lo com outras visadas por outros primas de perspectivas distintas.

Nunca podemos esquecer que distinguir não é separar. Distinguir os aspectos, as idéias feitas sob pontos de vista diferentes: não quer dizer separar as partes da coisa real. O conhecimento, para ser claro, deve ser distinto. Também o conhecimento científico.

Perspectiva peculiar das ciências

Mencionamos acima o conceito de ciência-sistema, ajuntamento lógico de "conhecimentos certos pelas causas ou razões" congêneres. Para explicar a razão do parentesco que faz a unidade em cada sistema científico, a Filosofia Tomista recorre à distinção entre o objeto material e objeto formal de cada ciência.

A matéria estudada, o assunto, a realidade focalizada, constitui o objeto material da ciência. A mesma realidade, o mesmo objeto material pode ser estudado por ciências diferentes, como a matéria anorgânica é assunto da Física e da Química, como a matéria orgânica é estudada pela Anatomia e pela Fisiologia, como a atividade humana serve de pasto para uma série de ciências: a Psicologia, a Ética ou Moral, a Economia, a Estética, a Política, etc. A diferenciação das ciências vem do objeto formal.

Objeto formal é o aspecto próprio e especial sob o qual a realidade é considerada. É o ponto de vista. É o ângulo da percepção.

Este é exclusivo, privativo, de cada ciência. A unidade orgânica da ciência-sistema tem sua raiz justamente na unicidade de seu ponto de vista peculiar, de seu objeto formal. A perspectiva que daí brota, coliga os mais variegados conhecimentos numa grande unidade, num quadro harmoniosamente composto, e inconfundível-

mente distinto de todos os outros quadros científicos. Dá "personalidade" própria a cada ciência e traça-lhe os limites exatos de seu campo de trabalho.

Sei que muitos não adotam esta filosofia das ciências, mas a experiência prova que os novos caminhos levam a resultados duvidosos. E onde sérias tentativas são feitas para sair da confusão, sempre se nota uma aproximação da sólida teoria tomista.

Uma vez que a razão distintiva das ciências é o objeto formal delas, não há ciências intermediárias entre uma e outra, recurso falho dos autores que não sabem distinguir. Não há lugar entre as ciências positivas e as filosóficas, nem mesmo entre ciências teóricas e práticas. Cada uma ou é totalmente o que deve ser, ou então deixa de existir. As fórmulas vagas confundem e a confusão é inimiga da ciência.

"Ad scientiam"

A distinção clara entre objeto material e formal de nosso conhecimento, e a separação formal das várias ciências-sistema suscitam outros problemas cuja solução se exige neste ponto de nossa exposição. Entre eles a questão mais crucial da pedagogia atual, depois de aceita a sua exata definição. Quais os assuntos que de direito pertencem à Pedagogia? Será que ela se reduz à mera psicologia técnica?

Para fundamentar a boa resposta, recorreremos à definição de ciência: é conhecimento certo pelas causas ou pelas razões. É conclusão de um raciocínio. É o saldo intelectual acusado pela subtração das somas de receitas e despesas. A nova certeza justifica-se nas razões precedentes. A nova verdade, até então desconhecida, foi conquistada a partir de verdades conhecidas.

Uma conclusão lógica não cai das nuvens. Brota no intelecto sob a luz de "premissas", que são conhecimentos adquiridos anteriormente; nasce destes conhecimentos como a água nasce da fonte, e a filha nasce de sua mãe; tem sua origem neles como em "princípios".

Quer dizer que a formulação completa de um conhecimento científico exige, além do enunciado da conclusão, também a exposição das premissas que a ela levaram, das causas ou razões, dos princípios nos quais teve sua origem. Embora estas verdades anteriormente conhecidas não se confundam com a conclusão que delas foi tirada, é necessário apresentá-las como justificação. Servem para demonstrar o caráter realmente científico da conclusão; figuram como credenciais, entram no rol das verdades expostas por serem "ad scientiam", a serviço da conclusão, a serviço da ciência.

Respeito dos princípios a filosofia se pronuncia clara e categoricamente: "nenhuma ciência prova seus próprios princípios, mas os toma emprestados de outras ciências, superiores a ela". Vale dizer: o raciocínio prova sua conclusão, mas não pode provar suas premissas. É necessário que cada ciência exponha essas verdades tomadas de empréstimo, mas elas não lhe pertencem como propriedade. Foram provadas sob outra perspectiva, em outra ciência.

Logo, cada ciência deve respeitar estes empréstimos, confessar sua origem, e nunca arrogar-se direitos de maternidade sobre sua própria mãe.

III

PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA

Aplicando estes princípios à Pedagogia, a primeira conclusão a tirar será esta: se a Pedagogia quer ser ciência e quer ser tratada como tal, deve ela contentar-se com o seu ponto de vista próprio e exclusivo. Se quer ter sua "personalidade" respeitada, deve primeiro respeitar a "personalidade" das outras ciências.

Por ser ciência a Pedagogia deve saber distinguir o que a Educação não permite separar.

Educação e educação

As definições correntes da Pedagogia, em sua enorme variedade, sofrem de um mal comum, proveniente da falta de distinção das idéias, e da conseqüente equivocação de termos. Tomam como ponto de partida a fórmula "ciência da educação". Mas "educação" tem dois sentidos diferentes; é um termo que se emprega para significar duas idéias opostas: a da causa e a do efeito.

Dizendo que os pais dão boa educação aos filhos, fala-se da atividade educadora dos pais, o trabalho de ajudar o crescimento dos filhos conseguindo a auto-atividade deles adequada ao desenvolvimento. É o sentido causal e ativo da palavra.

Afirmando que os filhos possuem fina educação, fala-se do elevado padrão de vida, daquela perfeição realizada sob a influência educativa que dos pais receberam. Receber é passivo, também quando se recebe influências que despertam atividades.

A Pedagogia, como ciência prática, só pode ter por assunto próprio a educação em sentido ativo, a atividade do educador. Ignorando esta distinção chega-se a incluir na definição da Pedagogia a própria vida do educando, a perfeição, a personalidade, a plenitude da vida, a integração do novo homem na cultura, na civilização etc. etc.

O termo análogo "educação" é fonte prodigiosa de sofismas, que não se deixam desmascarar senão pela distinção exata das duas idéias que convencionalmente representa. Pergunta-se: Quem é a causa principal da educação? A resposta certa deve desdobrar-se em duas partes: da educação em sentido ativo o educador é sem dúvida a causa principal; — da educação em sentido passivo, quer dizer da vida do educando cujo desenvolvimento recebe ajuda de fora, é o próprio educando.

A Pedagogia é a ciência da educação ativa.

Objeto material e objeto formal

Com as outras ciências práticas a Pedagogia tem de comum dar normas à atividade humana. O objeto material, a realidade que a Pedagogia considera e orienta, é a atividade do homem. Ela indica direção.

Mas dirigir quer dizer: levar a um fim, mostrar o caminho a um objetivo determinado, esclarecer como deve ser a atividade para conseguir um certo resultado. Ora, é este objetivo, conhecido clara e distintamente, é este resultado em mira, que constitui para cada ciência prática o ponto de vista específico. A partir deste ponto o intelecto estuda a melhor maneira de agir ou de fazer. É este objetivo que determina o ângulo sob o qual a atividade é julgada, o acerto na escolha dos meios, e a perícia das manobras que levam a alcançar o resultado desejado. A atividade especifica-se pelo seu objeto.

O objeto específico da atividade pedagógica é: o fim imediato da influência educadora, ou seja, a auto-atividade do educando proporcionada ao seu desenvolvimento.

O objeto formal, o aspecto peculiar sob o qual a Pedagogia considera a atividade do educador, é sua eficiência em conseguir aquela auto-atividade do educando. É sua relação causal com esse efeito.

Notem bem que o ponto de vista não figura no quadro. Mas sua escolha determina, no quadro, o ponto de fuga e todas as consequências sobre linhas e cores que se chama: perspectiva. Assim também a auto-atividade do educando não constitui assunto específico da Pedagogia, mas determina a perspectiva formalmente pedagógica.

Aprofundando mais um pouco esta escavação, devemos lembrar-nos de que as ciências práticas são mais perfeitas enquanto dirigem a atividade humana mais de perto, mais nos detalhes da obra. Haverá normas gerais, diretrizes remotas, linhas mestras do trabalho; mas deve haver também regras especiais, diretrizes próximas e detalhadas para as determinadas influências pedagógicas. Falamos de normas remotas e próximas, ou melhor: normas genéricas e específicas. Entre as mais genéricas e as últimas específicas vai uma infinidade de graus genealógicos registrando a complexa descendência.

A base real desta genealogia abstrata está no fato da subordinação dos fins reais. Um objetivo imediato de nossa atividade está a serviço de um objetivo posterior, e este por sua vez serve de meio para outro fim. A auto-atividade do educando, fim primário e imediato da influência educadora, leva a um determinado crescimento num setor vital; o crescimento num dos setores tem por fim: maior

perfeição dessa parte; a perfeição da parte está a serviço do aperfeiçoamento do todo da personalidade; e a perfeição integral tem por único objetivo a glória de Deus.

Sem dúvida trata-se de finalidades conexas e consecutivas, unidas na realidade, mas que nosso intelecto pode e deve distinguir uma da outra, sob pena de perder-se numa grande nebulosa, onde o tráfego da atividade humana se desorganiza e perde a sua eficiência. É preciso ver claro para agir com acerto.

Considerando ainda a auto-atividade do educando, notamos que ela não existe assim em abstrato; ela será sempre esta ou aquela atividade. Sua especificação vem de seu objetivo imediato, e o objetivo é "este" objetivo pelo fato de estar em função de uma finalidade posterior. Também as circunstâncias de cada atividade modificam-lhe as feições, trazem uma determinação mais pormenorizada.

Esta enorme diferenciação da auto-atividade do educando reflete profundamente sobre a influência do educador. Como artista ele deve saber modificar sua maneira de influenciar cada vez que visa a uma outra auto-atividade do educando, embora em todos os casos, sem exceção, seu objetivo imediato seja a auto-atividade do educando. Esta constitui o gênero supremo da árvore pedagógica e, por conseguinte, nunca poderá faltar numa boa definição da Pedagogia. A Pedagogia Geral não precisa formular seu objeto com maior especificação; ela traz normas gerais. Os inúmeros ramos da Pedagogia especial, sim; mas de uma ou outra maneira devem mencionar o elemento genérico para ser pedagógico.

"Ad Paedagogiam"

No consultório pedagógico. Um pai aflito pergunta ao especialista o que deve fazer para prevenir seu filho contra possíveis desvios no terreno sexual.

Ninguém espera do pedagogo uma resposta pronta, uma receita para qualquer caso. Não, agora vai atender a este caso. Primeiro quer saber porque o pai não trouxe o filho à presença dele. Depois que o pai fez ver a impossibilidade, começam a chover as perguntas. Perguntas a respeito do filho: idade, temperamento, reações sobre certos estímulos, saúde, passado, presente, ambiente em que vive, religião etc. etc. Perguntas sobre o próprio consultante, vida pregressa, vida matrimonial, nível social, cultura, ideais, religião etc. etc.

Enquanto o especialista continua seu interrogatório sem fim, nós procuramos compreender as boas razões de tanta informação. Afinal, o homem vai dizer ao pai como ele deve fazer para conseguir do filho esta e mais aquela auto-atividade. O pai é o protagonista, o

concretos e agem dentro de suas possibilidades. Logo, o conselho do pedagogo há de ser balanceado nas linhas-forças (e nas deficiências) desses dois polos.

O cálculo mental, o raciocínio do especialista leva em conta toda a série de informações que acabou de colher. Seu conselho final será a conclusão. Quer dizer que o homem deve estar a par de muitas coisas, deve possuir vasto cabedal de conhecimentos certos.

Será viável reunir todo esse mundo de conhecimentos, necessários para orientar pais aflitos, numa só ciência? Que sistema seria, que unidade poderia ter? Nem que se chamasse "Pedagogia" não seria possível dar foros de ciência a tal aglomerado heterogêneo. É verdade que os conhecimentos mais variados entram na Pedagogia, mas entram como premissas, entram como emprestadas, entram a serviço da conclusão, "ad scientiam". Só a conclusão é formalmente pedagógica, é da competência dos pedagogos especialistas.

1. Infelizmente não posso concordar com a maioria que julga ser esta questão da Pedagogia de interesse meramente especulativo; um cavalinho de batalha. Oxalá o fosse! As tristes consequências reais no campo da educação moderna têm algumas premissas na confusão reinante no terreno da pesquisa científica. Por falta de definição exata e de demarcação rigorosa dos limites da Pedagogia, desvia-se a atenção do único ponto de real interesse pedagógico. Em vez de concentrar-se sobre o problema: como o educador pode conseguir a auto-atividade do educando adequada ao seu desenvolvimento, os pedagogistas perdem-se em discussões de problemas de outra natureza: psicológicos, genéticos, filosóficos, teológicos até, para os quais a Pedagogia não tem princípios nem argumentos. Pontificam, sem nenhuma especialização, nas ciências mais elevadas sob a bandeira falsa da Pedagogia. Verdadeiro papel de amadores, diletantes, arvorados em entendidos.

É esta uma das razões, talvez a mais importante, da esterilidade da atual Pedagogia. Em nossa Faculdade, a Cadeira de Filosofia da Educação fez uma sondagem. Analisou cerca de 50 obras de autores afamados em Pedagogia, colhendo delas todos os tópicos estritamente pedagógicos, quer dizer os que se referem ao problema da consecução da auto-atividade do educando. A colheita rendeu pouco mais de 300 fichas, número insignificante em relação com as 10.000 páginas examinadas.

2. Quero ainda assinalar outra consequência funesta. Entre nós, católicos, cultiva-se na gleba dessa confusão, uma ilusão perniciosa. Pela convicção de possuímos a Verdade a respeito da vida e da finalidade real sobrenatural do homem, somos levados a crer que possuímos também o monopólio da arte e ciência de ajudar a crescer na luz da verdade e da bondade verdadeiras. No entanto os fatos

mandam reconhecer que a arte de educar é saber conseguir a auto-atividade do educando. E creio que não podemos negar a existência desta arte, chegando às vezes até à genialidade, entre os não-católicos, e mesmo entre os inimigos da Verdade.

Conclusão

Concluímos que a Pedagogia, como ciência e arte, tem seus limites marcados pela sua definição. É pedagógico tudo que diz respeito à consecução da auto-atividade do educando adequada ao seu desenvolvimento. O campo da Pedagogia é o universo enquanto seus elementos podem ser aproveitados pela atividade humana para exercer influência. Mas este universo considerado sob um ponto de vista: o do objetivo próximo da influência que ajuda a crescer, isto é, sob o ângulo da auto-atividade do educando a conseguir.

Mas também, é só. Sempre que a Pedagogia precisar de outros conhecimentos científicos para poder provar o acerto de suas conclusões, tomá-las-á emprestadas das outras ciências, respeitosa-mente. E quando surgirem dúvidas a respeito das verdades emprestadas ou elas sofrerem contestação, a Pedagogia reconhecerá sua incompetência para entrar no mérito das questões, e enviará consulentes e querelantes aos especialistas competentes daquelas ciências autônomas. Dewey não se refuta com argumentos pedagógicos quando lança suas teses naturalistas. São erros filosóficos e teológicos e só à Filosofia e à Teologia compete refutá-los.

Uma conclusão prática pode talvez melhor ilustrar esse pensamento. Vejamos a relação do educador com a Pedagogia e as outras ciências, e perguntemo-nos: no esquema dos estudos universitários em que Faculdade devia estar a seção da Pedagogia?

A finalidade de nossa Faculdade não é apenas capacitar os alunos em determinada especialidade, mas formar "all round prepared" profissionais e especialistas. O critério que orienta a composição do programa das matérias sobre as diversas seções e sobre as Faculdades é um critério prático. Conforme as exigências das futuras tarefas reais dos candidatos, os programas são redigidos.

Ora, para tornar-se guia seguro, educador no caminho da vida que leva às alturas eternas, é preciso ser conhecedor experimentado dos atalhos, dos perigos, dos obstáculos, das fraquezas humanas, e das fontes de energia à disposição do viajor. Neste imenso cabedal de conhecimentos sobressai como especialidade a ciência de fazer andar nos caminhos certos.

Com mágoa constatamos que em Universidades Católicas a colocação atual da Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é um engano de raízes profundas e de consequências deleté-

Nossos educadores devem estar preparados para formar as novas gerações na ordem sobrenatural, única ordem real existente. Devem formar cristãos perfeitos, único ideal objetivo e real. Devem, por conseguinte, antes de tudo estar habilitados para isto, conhecedores da doutrina revelada, dos caminhos da vida espiritual, da antropologia cristã etc. etc.

Logo, como católicos, só podemos exigir para as nossas Universidades a colocação da secção "Pedagogia" na Faculdade de Teologia.

IV

DIVISÃO DA PEDAGOGIA

Não seria completa a explanação do conceito exato da Pedagogia, se não lhe mencionasse também as grandes linhas da divisão. Refutar-se-á assim, da melhor maneira, a objeção de que a Pedagogia nos limites da definição acima formulada fica tão comprimida que não lhe sobre espaço vital próprio.

Bases da divisão

A boa divisão lógica exige uma razão de ser única, e intrínseca ao todo dividido; um só princípio de seleção que seja um elemento essencial da unidade a dividir-se. — A boa subdivisão requer igualmente um princípio intrínseco, mas que esteja para a razão da divisão geral como diferença específica para seu gênero. — Qualquer divisão perfeita deve compor-se de membros que entre si se opõem por contradição, de sorte que nenhuma parte do todo dividido fique fora da divisão, como também nenhum elemento se repita dentro dela.

Nesta base, apresento as divisões que seguem. Não pretendo ter esgotado o assunto, mas creio que esta sistemática corresponde às necessidades mais prementes de uma Pedagogia bem organizada.

Analisemos a definição da Pedagogia, a fórmula que expressa todas as notas essenciais e só as notas essenciais dessa ciência.

"Ciência e arte de conseguir a auto-atividade
do educando adequada ao seu desenvolvimento"

Podemos usar os quatro elementos sublinhados como princípios de divisão. O primeiro princípio é a nota genérica da definição "CIÊNCIA E ARTE", ou para nosso caso, já que a consideração da Pedagogia-arte cai fora de nosso campo de vista científico, "CIÊNCIA PRÁTICA".

O segundo princípio é o objeto material da Pedagogia; a influência ativa do educador, o "CONSEGUIR". O terceiro princípio será "A AUTO-ATIVIDADE DO EDUCANDO", ponto de vista formal da Pedagogia. E o quarto princípio, nota determinante do elemento formal, "ADEQUADA AO SEU DESENVOLVIMENTO".

*Ciência
prática
obj. mat.: conseguir
obj. formal: auto-atividade
nota determinante
adequada ao
seu desenvolvimento*

ciência prática

Por ser ciência prática, a Pedagogia desdobrar-se-á em dois setores, com a denominação tradicional de: Pedagogia Geral, e Pedagogia Especial.

→ Na Pedagogia Geral encontraremos primeiro, à guisa de introdução, a definição explicada e a divisão, junto com um resumo da história dessa ciência.

Em segundo lugar virá a exposição dos sólidos princípios, dos métodos aplicáveis, assim como a refutação de princípios e métodos falsos ou errôneos.

Depois cabe nesta seção o agrupamento sistemático das normas gerais, das diretrizes remotas, das regras que valem para toda e qualquer atividade pedagógica.

→ Na Pedagogia Especial deve haver lugar reservado para uma infinidade de seções nas quais se agrupam as normas mais próximas, as regras que mais de perto dirigem o trabalho do educador em conseguir a auto-atividade do educando neste ou naquele ou naquele outro campo vital, tendo em vista determinados progressos no desenvolvimento total. Creio que as divisões que seguem esclarecerão melhor essa idéia.

Consequir

Como foi dito, o objeto material impõe outra divisão. A influência do educador sobre o educando concretiza-se de duas maneiras. Pode exercer-se por meio de outras pessoas ou coisas, e será mediata ou indireta; ou pode dirigir-se diretamente de pessoa para pessoa, sem uso de meio algum, e será imediate ou direta.

A seção da influência mediate abrange as normas, e sua elaboração científica prévia, que orientam o educador na magna tarefa de organizar o ambiente. Depois de ampla enumeração e avaliação dos fatores pedagógicos, e sua classificação completa, dará regras de discernimento a respeito do serviço que os fatores poderão prestar ao educador, normas para eliminar os maus fatores, para reforçar a interferência dos fatores bons e para organizá-lo num todo, chamado "ambiente", propício, colaborador.

Influência	indireta: por meio de fatores pedagógicos (ambiente) (mediate)
	direta: (imediate) { em preparação (contato) em exercício

Esquema I

Na seção da influência imediata ou direta cumpre de início fazer uma distinção, devido ao fato de essa influência não surtir efeito sem que haja uma certa preparação que a faça aceitável e aceita pelo educando. É necessário começar por conquistar a confiança e a simpatia. Esta é a fase inicial e preparatória da influência imediata, em vias de formação, que podemos chamar de "estabelecer contato".

O capítulo do contato pedagógico tratará da razão de ser e da conceituação do contato, dará ampla classificação das muitas espécies possíveis e úteis, para depois dizer como se consegue o contato, como se mantém o mesmo, e ainda como se deve restabelece-lo caso tenha sido rompido.

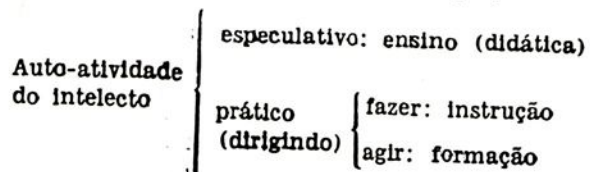
A seção da influência imediata em exercício abrange o estudo das condições afetivas (interesse), os veículos dessa influência, como a palavra, o gesto, o silêncio, a presença, a ausência, o exemplo próprio e alheio, os símbolos, a representação, a narração etc. etc. chegando a conclusões práticas em forma de regras para a eficiente influência do educador. Ainda dará normas para o uso destes meios nos diversos processos como elogio, censura, conselho, pedido, ordem e proibição, promessa e ameaça, prêmio e castigo, ensino teórico e prático. Muitos outros pontos de valor ainda terão lugar nesta parte do esquema, mas para não me prolongar demais, deixo-os para outra oportunidade, e passo a apresentar a terceira divisão.

A auto-atividade do educando

A influência pedagógica procura despertar auto-atividade de diferentes espécies: corporais, cognoscitivas volitivas, afetivas, artísticas e artesanais. Mas é importante notar que, para alcançar esses resultados de natureza diversa só há um caminho, a saber: o do conhecimento. A única brecha aberta na personalidade do educando, pela qual o estímulo do educador possa entrar e causar efeito, é a sua percepção, é sua inteligência. Afeto e vontade são cegos, reagem sobre estímulos do conhecimento, somente.

O intelecto, porém, tem duas operações diferentes que a psicologia distingue como: razão especulativa ou teórica e razão prática. A primeira registra as essências e se pronuncia sobre identidades existentes. A razão prática julga da retidão dos atos em relação com alguma finalidade. E conforme a natureza dessa finalidade o domínio das atividades se divide em dois campos diferentes: visto do lado do fim último abre-se o campo do agir, da moral, das virtudes, do caráter; — visto do lado de qualquer fim não-último descortina-se o campo do fazer, da arte e da técnica.

Para ajudar o educando a crescer em um ou outro setor de sua personalidade, a influência do educador deverá vir apropriada à diversidade de setores. Por conseguinte, a Pedagogia deverá dividir-se de conformidade com essa diferenciação.



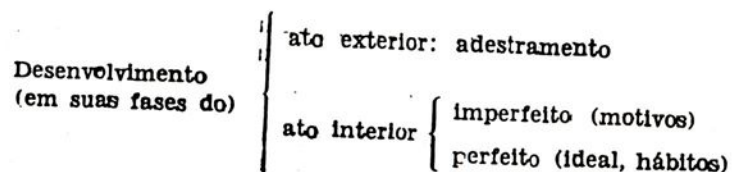
Esquema II

Teremos, pois, primeiro uma secção para as normas que dirigem a influência pedagógica destinada a despertar a auto-atividade do intelecto especulativo ou teórico; será a didática. Outra secção que se destina à orientação pedagógica no campo prático do fazer; por falta de nome convencional poderíamos chamar este campo "instrução", e já vislumbramos os lugares da Educação Física, da Educação Artística, e da Instrução Profissional. — A terceira secção, da formação da vontade, não ficaria mal denominada pelo título de "formação".

Desenvolvimento

O desenvolvimento do educando é um processo contínuo, mas em que a genética distingue diversas fases. É evidente que o educador leva em conta o grau de adiantamento de seu pupilo, quando delibera sobre a melhor maneira de influenciar, pois que constitui um fator de diferenciação da auto-atividade. Esta deve ser adequada ao nível já alcançado pelo educando.

Entre as muitas, e boas divisões em fases quero apresentar uma, que ao meu ver oferece grandes vantagens para a Pedagogia. Embora feita para o desenvolvimento do caráter, ela oferece fortes analogias para os outros setores.



Esquema III

A primeira fase é a do ato exterior, em que a motivação apropriada e o império da vontade livre ainda não desempenham seu papel. É a fase da habituação involuntária, dos reflexos condicionados, do adestramento. Ou, para os outros setores da vida, a fase da fé total e integral, ou ainda a fase da imitação.

O período do ato interior vai subdividido em duas partes, por causa de características diferentes e importantes. Assim, a segunda fase vem a ser a do ato interior imperfeito, em que o exercício da força estuante da vontade impera, estimulada em cada ato pelo motivo próprio. É a fase da cultura dos motivos, da primavera da liberdade psicológica, da auto-determinação dando seus primeiros passos. Ou, para outros setores, a fase do pensar e julgar pessoal penoso mas progressivo, ou ainda a fase da experiência própria.

Finalmente, a terceira fase será a do ato interior perfeito, em que os atos brotam dos hábitos formados, atos perfeitos e facéis. É a fase dos ideais, da plenitude e unidade da vida, da personalidade integral. Ou, para os outros setores, a fase da sabedoria, ou ainda a da técnica e da arte perfeitas.

Claro está que o desenvolvimento do educando é um processo que leva ao desabrochar de suas possibilidades, à sua perfeição. E muito embora esta perfeição na realidade objetiva seja uma só, nem todos possuem a respeito dela concepção verdadeira. O conceito errado da perfeição implica erro quanto ao caminho que a ela leva, e por conseguinte erro na determinação da influência que faz o educando caminhar nêsse desvio.

Para desta premissa não tirar conclusão precipitada, quero lembrar caso análogo na lógica, ciência e arte de bem pensar. Partindo de um princípio errado ou falso, e seguindo impecavelmente as regras da lógica, chega-se a uma conclusão falsa sem deixar de ser lógico. Assim na Pedagogia, partindo de princípio falso, no caso, da falsa concepção do ideal, e seguindo à risca as normas da verdadeira Pedagogia, ciência e arte de educar, chega-se a um resultado lamentável sem deixar de ser pedagógico. Ao educador que realiza esta tarefa malfadada cabe a crítica: fez bem, mas agiu mal.

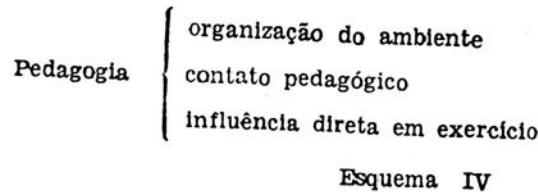
Logo, a concepção do termo do desenvolvimento, da perfeição que é o fim último do homem, constitui por sua vez princípio de divisão da nossa ciência. Assim teremos uma Pedagogia Católica, uma Pedagogia Comunista, uma Pedagogia de cada uma das concepções erradas da vida. O nascedouro do erro é uma inverdade que a Pedagogia tomou de empréstimo, que ela não prova nem discute, mas à qual ela fornece os meios para desencaminhar novas gerações.

A divisão da Pedagogia Geral

Depois de ver as diversas possibilidades lógicas de divisão, resta-nos estudar a composição de uma boa sistemática para a Pedagogia Geral.

A sistemática idealmente perfeita da Pedagogia Geral seria o resultado da seguinte composição: tomando por base a divisão da influência pedagógica (I), cada membro desta divisão deveria ser subdividido pelos ramos do segundo esquema (II), para depois afixar a todos os pontos extremos deste, um por um, a chave das fases do desenvolvimento (III); e finalmente cada fase seria especificada pela série infinda de concepções do ideal. Como se vê, não é exequível esse projeto ideal. Mas é de real utilidade lembrar-se um instante desta "forma completa", para depois poder explicar por que razão qualquer esquema mais simples traz à flor da pele os sinais de imperfeição.

Para o uso atual, até que o intenso desenvolvimento da Pedagogia verdadeira exija maiores especificações, poderia adotar-se a divisão que segue:



Para orientar um trabalho seletivo no campo puramente pedagógico tentamos organizar o roteiro seguinte:

INTRODUÇÃO

Definição da Pedagogia — fórmulas — comentários.
 Divisão da Pedagogia — esquema — comentários.
 Relação da Pedagogia com outras ciências.
 Métodos da Pedagogia — em geral — especiais para certas partes.

1.ª Parte: Organização dos Fatores Pedagógicos

Enumeração dos fatores.
 Classificação dos fatores: materiais — espirituais — não-intencionais — intencionais — ocultamente intencionais — abertamente intencionais — fatores bons — fatores maus — fatores isolados — fatores organizados — organização natural — artificial — a Natureza — o grupo humano — jogos — competição — representação — contar histórias — trabalhos.
 Como usar dos fatores para influenciar: eliminar os maus — diretamente — indiretamente — reforçar a influência dos bons — unir ou organizar formando ambiente — exposição — museu.

2.ª Parte: O Contato Pedagógico

Razão de ser do contato — respeito — autoridade — simpatia.
 Definição do contato — comentários.
 Divisão do contato: gratuito — caro — pessoal — real — interessado — desinteressado — passageiro — permanente — próprio — alheio.

Escolha do melhor contato para diversos momentos pedagógicos.

Como conseguir o contato: regras gerais — para impor respeito — para ganhar simpatia — primeiro contato — restabelecer contato.
 Como manter o contato: cuidados necessários e permanentes — adaptação contínua — reciprocidade entre contato e influência exercida.

3.ª Parte: A Influência Imediata

Definição — interesse — único caminho via o conhecimento — obstáculos.

Divisão em três campos — didática — instrução — formação — subdivisões.

Meios: palavra falada — escrita — gestos — silêncio — presença — ausência — exemplo próprio — exemplo alheio — sinais — outras impressões sensitivas.

Normas para os processos em que esses meios têm aplicação: elogio — censura — conselho — pedido — ordem — proibição — promessa — ameaça — prêmio — castigo — coação — demonstração — arguição — pergunta — repetição — exemplificação — dramatização.

Até aqui o resumo dos assuntos da Pedagogia Geral. Não pretende ser completo, mas representa uma primeira tentativa de sistematização. O plano dos três ramos da influência imediata: Didática, Instrução e Formação, merece um estudo em separado, pois que já pertencem à Pedagogia Especial. Sem dúvida aproveitará em larga escala da parte geral, acima esboçada, e as linhas mestras de suas respectivas estruturas correrão paralelas com as da divisão tripartida da Pedagogia Geral.

— oOo —

Ao terminar o presente trabalho agradeço a todos os que me ajudaram em realizá-lo, e espero ter colaborado como aqueles que lutam para recuperar o atraso da Pedagogia atual na reconstrução educacional do Brasil.

Bauri, 21 de Junho de 1958

BIBLIOGRAFIA:

- De Dienende Pedagogiek, 2 volumes, — Dr. J. W. J. Geerts M.S.C., edic. de J. J. Romen en Zonen, Holanda, 1936.
 La Théologie du Révelé, M. d'Herbigny
 Zurück zur Erziehungslehre Christi, — J. Bernberg.
 As Fronteiras da Técnica, — Gustavo Corção.
 De Santo Tomaz de Aquino: Summa Theologica I, 14, art. 16
 De Veritate 2, art. 8; e 3, art. 1
 In Librum Boetti de Trin. 5, ar

Com licença dos Superiores



SUMARIO

	Pág.
Introdução	1
I — Conceito da Pedagogia	2
Análise da definição provisória 2 — Como cresce um ser vivo 2-3 — Ajudar a crescer 3 — Arte de educar 3-4 — Ciência de educar 4 — Conclusão 4.	
II — Paisagem das Ciências	5
Idéia e realidade 5 — Ponto de vista determinante 5-6 — Perspectiva peculiar das ciências, objeto material e formal 6-7 — "Ad scientiam", verdades tomadas de empréstimo 7-8.	
III — Perspectiva da Pedagogia	9
Educação, termo análogo e ambíguo 9-10 — Objeto material e objeto formal da Pedagogia 10-11 — "Ad Paedagogiam", verdades tomadas de empréstimo 11-12 — Suma importância do reconhecimento desse fato, para chegar à verdadeira competência 12 — Ao florescimento da Pedagogia 12 — Ao realismo no campo católico 12-13 — Conclusão: o campo da Pedagogia 13 — Lugar da Pedagogia na Universidade católica 13-14.	
IV — Divisão da Pedagogia	15
Bases da divisão lógica 15 — Como ciência prática 16 — Como ciência de conseguir 16-17 — Com base na auto-atividade do educando 17-18 — Como base nas fases do desenvolvimento 18-19 — Pedagogia Católica, denominação accidental que não altera a definição única da Pedagogia 19 — Divisão pelos fins ulteriores 19 — Divisão da Pedagogia Geral 19-20 — Plano de trabalho seletivo 21.	

