

Memorial

Maurilane de Souza Biccás

Profa. Faculdade de Educação

Universidade de São Paulo

Outubro de 2018

São Paulo – SP

Sumário

Apresentação

1. A Educação e escolarização: família e escola
2. Graduação em Psicologia: primeiras incursões na ou pela reflexão sobre a educação escolar
3. Educação Popular: formação, construção de conhecimento e comunicação
4. A pós-graduação na UFMG: tecendo compreensões e adensando olhares
5. A entrada no campo da História da Educação: tempo de mudanças – redefinindo os rumos
6. “É caminhando que se faz o caminho” - O ingresso no doutorado: novos desafios, outros percursos
 - 6.1 O que é trabalhar com a materialidade do objeto?
7. Outras experiências no campo das ONG: a formação e a educação de pessoas jovens e adultas
8. As primeiras experiências na docência universitária
9. Reafirmando as opções e os novos rumos: ingresso na Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo
 - 9.1. Professora Faculdade de Educação da USP – Atividades de ensino, pesquisa e extensão
 - 9.1.1. Atividades de Ensino
 - a) Graduação
 - b) Pós-graduação
 - 9.1.2. Atividades de Extensão
 - 9.1.3. Atividades de Pesquisa

- a) Um projeto coletivo de pesquisa: NIEPHE¹
- b) Múltiplas Estratégias de Escolarização de Adolescentes e Adultos
- c) Síntese dos Projetos de Pesquisa os concluídos e os em andamento
- d) Orientações

10. Africa e Brasil: histórias cruzadas

11. Considerações Finais

¹ Para conhecer o NIEPHE, acesse o *site* <<http://www.usp.br/niephe/>>.

Memorial

Maurilane de Souza Biccas

A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente,
pois é este que me aponta o que é importante e o que não é,
não descrevo, pois; interpreto
(Magda Soares, 1991, p.16)

Apresentação

Ao elaborar este memorial pretendo apresentar as condições em que foram obtidos os títulos da formação acadêmica e profissional, bem como as circunstâncias teóricas e sociais que predominaram no momento da execução dos diversos trabalhos produzidos ao longo dos últimos 35 anos. Não se trata apenas de um exercício autocrítico do desempenho acadêmico e profissional, mas busco contemplar os resultados dessa trajetória ainda em construção a partir de um outro lugar, com os olhos do presente. Nesse sentido, remonto ou recomponho as condições, situações e contingências que envolveram a produção das atividades, dos trabalhos aqui relatados, das inúmeras experiências vivenciadas com as pessoas, em diversos lugares, e assim, além de ser auto-avaliativo, tem também um tom confessional.

1. A Educação e escolarização: família e escola

Nasci e cresci em Belo Horizonte com meus cinco irmãos. Nossa infância foi muito diferente da vivida pelas crianças das grandes cidades da era pós-moderna. Crescemos e brincamos, num tempo em que tanto o centro da cidade² como seus bairros mais afastados (o subúrbio) começavam a sofrer transformações que conformariam o espaço urbano atual: a chegada da luz elétrica, o saneamento básico, o telefone etc. Assistimos à substituição dos postes de madeira pelos de concreto, a chegada da água canalizada em substituição a da cisterna, a ampliação e transformação da comunicação pelo uso do telefone. Enquanto tudo isso acontecia, brincávamos na rua subindo e

² Inaugurada em 12/12/1897, Belo Horizonte foi planejada em três zonas: urbana, suburbana e rural. Segundo Vago (1999:32), “a separar as duas zonas – urbana e suburbana – foi planejada uma artéria circular, a avenida do Contorno, que funcionaria como o muro de fortaleza, a separar o planejado do caótico, o higiênico do insalubre. Prevista ou não, em sua planta, a cidade foi assumindo uma lógica segregacionista que separava ricos de pobres”.

descendo nos postes espalhados pelo chão e, “explorávamos” as valas abertas para canalização da água e do esgoto.

Tudo era uma grande festa! A meninada se reunia para viver as deliciosas aventuras que a rua proporcionava a partir de espaços em transformação: as valas viravam cavernas profundas e escuras - esconderijos perfeitos -, os dutos de água e esgoto, em grandes túneis. Enfim, as intervenções urbanas propiciavam a invenção de novos jogos e aventuras. Em meio das brincadeiras o bairro transformou-se em um outro lugar, com um novo calçamento, sem água suja escorrendo pelas ruas, árvores padronizadas foram plantadas em todos os passeios e as noites não eram mais iluminadas apenas pela lua e estrelas: os postes disputavam esse lugar. O bairro que se assemelhava a uma cidadezinha do interior, ficou mais parecido com a cidade grande. Isso me remete a Calvino (1998:23) quando diz que a “memória é redundante: repete os símbolos para que a cidade comece a existir”.

Em casa, a brincadeira ganhava outras formas e cores. As brincadeiras de casinha e de bonecas eram comuns entre as meninas, que eram a maioria da turma. Mas as brincadeiras de rua também foram fundamentais, todos participávamos, independente de idade e de gênero, as disputas eram acirradas, mas o importante foi a possibilidade de trocas e de socialização entre meninos e meninas, como no “rouba lata”, na “amarelinha”, na “queimada”, e etc.

No entanto, a brincadeira preferida era a música. Cantávamos, dançávamos, dramatizávamos as cantigas de roda e o repertório da Música Popular Brasileira e montávamos peças de teatros e com fantoches. Minha Tia Ilka que era costureira e modista, tinha um quarto encantado para todas as meninas, pois haviam lenços, vestidos coloridos, brincos enormes de todas as cores, pulseiras e colares dourados, sapatos com saltos bem altos, além das maquiagens e perfumes. Os batons eram os mais disputados, não ficava um inteiro, saíamos todas prontas para dar muitos beijos, deixando marcas de amor em todos. O melhor da história era que este lugar mágico estava sempre aberto para as sobrinhas, que vestiam, se maquiavam, se tornavam mulheres que trabalhavam fora, inteligentes, lindas e perfumadas. Quando íamos montar nossas peças de teatro, pedíamos e pedíamos alguns apetrechos para compor nossos personagens, algumas vezes a convencíamos.

A televisão no final dos anos 60, apesar de já ser uma grande coqueluche, não nos prendia tanto como os jogos e brincadeiras que praticávamos em casa ou na rua. Particularmente, troquei inúmeras vezes a TV, pelas brincadeiras, o convívio com os

irmãos e amigos, pelos livros de literatura da nossa biblioteca. Os livros sempre foram o meu refúgio, as minhas aventuras e fantasias concretizavam-se nas leituras deliciosas do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, dos contos e lendas dos Irmãos Grimm e Andersen, entre vários outros. Sentia-me plenamente realizada em companhia dos livros e às vezes começava a lê-los bem devagarinho para que aquele momento mágico não terminasse nunca. As minhas sensações em relação às leituras fazem-me lembrar da introdução de Proust, do livro *Sobre a leitura*:

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. Era como se tudo aquilo que para os outros os transformava em dias cheios, nós desprezássemos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: o convite de um amigo para um jogo exatamente na passagem mais interessante, a abelha ou o raio de sol que nos forçava a erguer os olhos da página ou a mudar de lugar, a merenda que nos obrigavam a levar e que deixávamos de lado intocada sobre o banco, enquanto sobre nossa cabeça o sol empalidecia no céu azul; o jantar que nos fazia voltar para casa e em cujo fim não deixávamos de pensar apenas como inconveniências, ela as gravava, contudo, em nós, como uma lembrança tão doce (muito mais preciosa, vendo agora à distância, do que o que líamos então com tanto amor) que se nos acontece ainda hoje folhearmos esses livros de outrora, já não é senão como simples calendários que guardamos dos dias perdidos, com a esperança de ver refletida sobre as páginas as habitações e os lagos que não existem mais” (Proust, 1991: 9:10).

Os momentos lúdicos e prazerosos não nos isentavam, entretanto, das responsabilidades advindas da escola. Disso, meus pais não abriam mão. A herança que pretendiam nos legar era a do conhecimento, expressa na frase: “o estudo será a herança que vou deixar a vocês”, repetidas inúmeras vezes. Meu pai não economizava dinheiro neste quesito. Comprava livros de histórias e grandes enciclopédias, como Barsa, Tesouro da Juventude, Delta Larousse, Delta Junior, Life, entre outros, tudo isso, para nos ajudar nas tarefas da escola. E em pouco tempo, nossa casa tornou-se referência de pesquisa para a escola pública do bairro e de outras escolas próximas. Crianças de todo o entorno batiam à nossa porta sempre à procura dos preciosos livros dessa biblioteca, que incluía além dos livros e revistas, coleções sobre os clássicos da pintura e da música universal. Eram crianças ajudando outras crianças, o ato de procurar as mais variadas temáticas nas enciclopédias acabou nos tornando aptos a orientar o que seria mais adequado, o que copiar dos livros, etc. Foi nesse universo cultural em que eu e meus cinco irmãos crescemos.

Entretanto, não era só a meninada do bairro que se utilizava desse acervo. Buscando um outro tipo de literatura, amigos, tios, tias, primos e primas também recorriam a pequena biblioteca, que era bastante eclética. Os principais autores que a compunham eram Jorge Amado, J. G. de Araújo Jorge, Machado de Assis, José de Alencar, Castro Alves, Gil Vicente, Lima Barreto, Padre Antonio Vieira, Euclides da Cunha, Paulo Mendes Campos, Tolstói, Karl Marx, Monteiro Lobato, Eça de Queiroz, Érico Veríssimo, Clarice Lispector, Otto Lara Resende, Carlos Drummond de Andrade, Nelson Rodrigues, Guimarães Rosa, Federico Garcia Lorca, Fernando Pessoa, Manuel Bandeira, Olavo Bilac, Charles Darwin, entre outros.

No período da Revolução de 1964, mais precisamente em 1967, apareceu um dia em nossa casa uma pessoa, nós as crianças, não sabíamos se era um homem, ou uma mulher, ficamos mais ou menos uns dez dias curiosas. O quarto em que o hospede ficou instalado, ficava no meio da casa, perto da cozinha, do banheiro, mas longe dos nossos quartos. Era intrigante, nunca vimos a pessoa, ela não tomava café, não almoçava e nem jantava conosco. Um dia no quintal, vimos que saía da janela do quarto um fio enorme com umas bolas de cerâmica branca, perguntamos intrigados, o que seria aquilo? Descobrimos dias depois que era uma potente antena de rádio, pois a pessoa gostava de escutar estações de rádio de lugares distantes, de outros países. Na nossa inocência, gostamos da notícia, assim a pessoa não ficava tão sozinha, sem ter nada para fazer. O rádio era muito escutado na nossa casa.

O Bairro de Santa Inês, como já disse anteriormente, era afastado, com pouca movimentação, perfeito para alguém ficar sem ser notado, principalmente em uma casa que circulava muita gente, inclusive com seis crianças pequenas. Em um domingo, a pessoa saiu do quarto, era um homem muito branquinho, cabelo loiro e com um sorriso que ia de um lado ao outro do rosto, chamava-se Mauricio. Neste dia ele almoçou conosco, mais descontraído, sorrindo bastante, ficamos surpresos por ele gostar de crianças e de música. Ele nos ensinou uma música que nunca esquecemos.

“Galo quebrou uma perna

Meu galo quebrou uma perna, meu galo não pode andar! Meu galo
quebrou outra perna, meu galo não pode andar! Meu galo quebrou uma
perna, quebrou outra perna, não pode andar!
Meu galo quebrou uma asa, meu galo não pode voar! Meu galo quebrou
uma perna, quebrou outra perna, quebrou uma asa, não pode voar! Meu
galo quebrou outra asa, meu galo não pode voar!
Meu galo quebrou uma perna, quebrou outra perna, quebrou uma asa,
quebrou outra asa, não pode voar!
Meu galo quebrou o rabo, meu galo não pode sentar!

Meu galo quebrou uma perna, quebrou outra perna, quebrou uma asa,
quebrou outra asa, quebrou o rabo, não pode sentar!
Meu galo furou um olho, meu galo não pode enxergar!
Meu galo quebrou uma perna, quebrou outra perna, quebrou uma asa,
quebrou outra asa, quebrou o rabo, furou um olho, não pode enxergar!
Meu galo furou outro olho, meu galo não pode enxergar!
Meu galo quebrou uma perna, quebrou outra perna, quebrou uma asa,
quebrou outra asa, quebrou o rabo, furou um olho, furou outro olho, não
pode enxergar!
Meu galo quebrou o pescoço,
Meu galo não pode morrer!
Meu galo quebrou uma perna, quebrou outra perna, quebrou uma asa,
quebrou outra asa, quebrou o rabo, furou um olho, furou outro olho,
quebrou o pescoço, não pode morrer! ”

Ele cantava com a Tatiana, minha irmã caçula no colo, ia fazendo os gestos do que ia acontecendo com o galo, *quebrando a asa, quebrando a perna, furando o olho*, ríamos muito, pois a melodia era rápida e ele dizia que não poderíamos errar a letra. A gente ficou com muito dó do galo, que foi morrendo aos poucos, mesmo assim ele resistia, resistia e resistia. O dono do galo, apesar de toda a dor e tristeza, não queria que seu galo morresse. Amor pelo animalzinho era grande. Era essa a mensagem que captamos da música naquela época. No entanto, a empolgação era muito maior, queríamos cantar, uma, duas, três, infinitamente se pudéssemos, mas logo a brincadeira acabou e o Mauricio voltou para o seu refúgio. Naquela noite vimos que ele havia saído de casa. Aos poucos ele passava a ter um pouco mais de convivência conosco, sempre muito discreto. Alguns meses depois ele viajou para os Estados Unidos, os motivos que o levaram a sair do país não nos foi dito naquele momento, só compreendemos muitos anos mais tarde. A saudade ficou, as lembranças eram muitas, um momento delicado e intenso da nossa infância, o quarto que ele se hospedou, após a sua partida foi batizado de “quarto do Maurício³, hoje mais de 50 anos, ainda é carinhosamente assim denominados por todos nós que convivemos com ele.

Logo após este episódio, amigos e parentes que frequentavam nossa casa aconselharam meu pai a dar sumiço nos livros tidos como *perigosos*⁴. Havia o *zum, zum, zum* de que os militares estavam fazendo batidas em casas nas quais se suspeitava

³ O Maurício Lansky foi sociólogo, ao retornar ao Brasil, foi reitor da Universidade de Ouro Preto. Posteriormente foi reitor da Pontifícia Católica de Minas Gerais.

⁴ A censura e a proibição de *maus livros* foram práticas utilizadas pela igreja católica, tiranos e ditadores desde a Idade Média. A Inquisição publicou, em 1559, o primeiro *índice de livros proibidos*. Os nazistas queimaram inúmeros livros em fogueiras públicas, na Alemanha depois de 1933. A proibição de *maus livros* foi uma prática bastante utilizada nas ditaduras que estiveram no poder em vários países do mundo no século XX. Uma das facetas mais contundentes da Revolução de 64 foi a censura à imprensa e às artes em geral.

que os moradores eram comunistas. O fato de circularem tantas pessoas pela casa e o conhecimento da condição de comunista⁵ e ateu de meu pai obrigou-nos a tomar uma decisão de desaparecer com a parte *maldita* dessa biblioteca.

Apesar de o processo de seleção e o empacotamento dos livros *suspeitos* terem sido feitos pelos adultos e de maneira extremamente cuidadosa, nós, as crianças da casa, acompanhamos tudo. A razão deste fato, obviamente, nos escapava. A frase *um dia vocês vão entender* justificava, mas não esclarecia. Os vários pacotes de livros foram colocados em grandes sacos de pano, depois em sacos plásticos em seguida enterrados em uma vala cavada no quintal da casa. Acredito que o cuidado na forma como os livros foram enterrados advinha da esperança de que, quando tudo aquilo terminasse, os livros poderiam ser resgatados da vala escura e úmida, retornando à luz e ao calor das prateleiras da pequena biblioteca de meu pai. Dentre os livros enterrados, lembro de alguns dos citados acima: a coleção completa de Jorge Amado, uma coleção de contos russos e *O capital* de Marx.

Nunca mais esses livros foram retirados daquele lugar. Meus pais nos pediam para não comentarmos essa história com pessoas estranhas. Passado o tempo, restou a memória daquele dia. A história dos livros enterrados só foi resgatada pelos familiares, várias décadas depois. Tentando recordar o que havia sido expurgado, continuamos a não entender os critérios adotados pelos militares, que colocavam numa mesma lista livros que em nada ameaçavam a ditadura. Hoje sabemos que isto não aconteceu somente em um lugar, mas em vários outros, livros foram enterrados, queimados por receio de serem interpretados como parte de atividades proibidas e subversivas ao regime militar.

O interessante disso tudo é que meus pais tinham pouca instrução. Meu pai cursou até a quarta série primária e minha mãe até a terceira, no final dos anos 1930, nas cidades de Resplendor e Barra do Cuieté, situadas no Vale do Rio Doce, no interior de Minas Gerais.

Meu Avô materno teve um papel importante na educação dos filhos e da própria comunidade local. Ele era dono de um pequeno comércio: “A Progressista”, que vendia utilidades domésticas; remédios; vestuário feminino e masculino; e, produtos de armazém. Por meio de viajantes, chegavam aos lugarejos mais distantes, mostruários de

⁵ Meu pai simpatizante do Partido Comunista, abrigou em nossa casa pessoas perseguidas pela ditadura militar.

produtos para serem comercializados na região. Os produtos adquiridos vinham embalados em folhas de revistas e jornais. Meu Avô⁶ colocava suas duas filhas para desembalar cuidadosamente todos os produtos a fim de não rasgar as preciosas embalagens. Em seguida, todo o material recolhido, desamassado e organizado era disponibilizado no balcão para que os fregueses pudessem ler as notícias de Minas Gerais, do Brasil e do mundo. Antes disso, esse precioso material de leitura era utilizado pela família. Minha Avó fazia com que as filhas os utilizassem para treinar a leitura.

A escola frequentada por meus pais⁷ era lembrada por ser difícil, com um currículo permeado por inúmeros conteúdos. A disciplina era igualmente forte e rígida: o leque de castigos incluía *cocões*, *cascudos*, *beliscões*, *palmatória* e a famosa vara de marmelo etc., entretanto, tais punições não eliminaram as recordações afetuosas da primeira professora.

A escola frequentada por mim e pelos meus seis irmãos em Belo Horizonte, na década de 1960, era diferente daquela que meus pais frequentaram no interior de Minas Gerais a mais de três décadas, mas muitos dos problemas vivenciados, como salas cheias, longas distâncias, falta de professor, mobiliário pouco adequado ainda persistiam. A minha irmã mais velha, Maureen, tem sete anos a mais do que eu, a quinta filha de seis. Quando ela foi a escola pela primeira, em 1960, com sete anos de idade, morávamos em um bairro próximo do centro da cidade de Belo Horizonte, chamava-se Floresta. Com uma boa infraestrutura e contando com os principais equipamentos públicos, minha irmã pode fazer o primeiro e o segundo ano primário no Grupo Escolar Barão de Macaúbas, um dos palácios da educação construído na cidade. Infelizmente ela só pode frequentar essa boa escola por dois anos, pois toda família mudou-se para o Bairro de Santa Inês, onde ainda não havia escolas. Este foi o primeiro problema a ser enfrentado pela minha família, onde os filhos vão estudar? Neste momento, uma senhora que se chamava Aurea, disponibilizou uma parte da casa em que morava para a Escola Reunidas Marechal Deodoro, então a Maureen e meus dois irmãos Mauro e Maurilene passaram a frequentar este espaço escolar.

⁶ Em uma manhã de agosto de 1945, um barulho diferente e ensurdecido tirou da cama meu Avô, José Almada, familiares e praticamente todos os moradores da cidadezinha de São Tomé, interior de Minas Gerais. Os moradores saíram das suas casas assustados, alguns inclusive dizendo que o mundo ia acabar. Meu Avô tentou acalmá-los e disse que o barulho devia ser do tal do avião que ele havia visto no jornal. No dia seguinte, foi confirmado que um avião havia sobrevoado a região.

⁷ A imagem que faço dessa escola remete-me às memórias de João Lourenço Rodrigues, em seu livro *Um retrospecto*, quando retrata a escola em que havia estudado, no tempo do Império, cheia de castigos e punições, e seu inconformismo com rígida disciplina.

Em 1966, eu e minha irmã Mauriléia, um ano mais velha, também fomos para a escola, mas como não havia espaço, nenhuma sala de aula disponível, fomos dispensados logo primeiro dia, tristes e frustradas, nós que chegamos entusiasmadas com nossos uniformes e cadernos novinhos, acreditávamos que íamos começar a aprender a ler e escrever. Ficamos mais de uma semana em casa, no início do ano letivo, sem saber se íamos conseguir estudar ou não. Houve toda uma mobilização dos pais e felizmente um morador do Bairro, O Sr. Horta, cedeu a garagem da sua casa, para que se tornasse uma sala de aula, já que ainda não possuía o tão sonhado automóvel. O espaço comportou carteiras antigas, enormes, em cada uma delas sentava 3 crianças, quase não tinha espaço para passarmos entre elas. Para sair do lugar, se estivesse sentado no meio, ou no canto, todas as crianças eram deslocadas para dar passagem. A garagem não tinha janela, a porta ficava aberta o tempo todo. Não tínhamos água para beber e não banheiro. O problema da água foi resolvido por uma servente, Dona Rosa, que todos os dias subia um morro com uma grande jarra de água, para a professora e para os alunos, como não tinha água para todo mundo, a gente também levava de casa. Para ir ao banheiro, não tinha jeito, frequentávamos diariamente o “matinho”, do outro lado da rua da “escola”, íamos sempre de duas, ou três crianças, de acordo com o sexo. Ficamos nesse espaço por mais de seis meses, ao final do 2º. Semestre de 1966, retornamos a Escola Reunida, pois já tinha uma sala disponível.

Hoje ao analisar a minha entrada na escola novos aspectos também podem ser destacados. Entrei para a escola primária, matriculada no primeiro ano, com cinco para seis anos. Ao fazer a matrícula minha mãe disse a diretora que eu não tinha certidão de nascimento, havia sido perdida em um incêndio, tudo isto, por que minha irmã mais velha um ano, portanto, já na idade exigida legalmente para frequentar a escola, 7 anos, não ia se eu não fosse junto. Assim aconteceu durante os três anos seguintes, todo início do ano uma solicitação da certidão de nascimento e o não cumprimento da exigência pela minha família.

Em 1967, saímos da Escolas Reunidas que funcionava no Bairro Boa Vista, para o Grupo Escolar Marechal Deodoro da Fonseca inaugurado no Bairro Santa Inês. Eu já estava frequentando o segundo ano primário, dois anos depois tiraria o diploma do primário. Por isso, ao fazer a matrícula em 1969 não houve jeito, a diretora intimou a minha mãe que levasse algum documento, poderia ser até um batistério. Ao levar a certidão, foi constatado que eu entrei com uma idade não considerada adequada, a lei

que aferia que a matrícula deveria ser feita considerando a idade série, principalmente, no primeiro ano primário, em vigor desde do final do Século XIX.

Um momento marcante para todas as crianças da escola foi quando a Apollo 11 chegou a lua, em julho de 1969. Meu pai, mandou uma televisão para escola, ela era pequena e em preto e branco. Fomos carregando de casa até a escola, ela foi passando de mão em mão, pois era longe, ela ia ficando pesada a cada passo na subida de um morro. Ao chegarmos na escola a professora, pegou uma cadeira, colocou em cima da mesa em que sentava, colocou a majestosa no alto. A sala virou uma festa total, naquele dia ia ter uma matéria sobre a chegada do homem à lua, e a imagem no pouso e da caminhada no solo lunar repetia inúmeras vezes. Tinha criança sentada no chão, sentada na cadeira e em pé em cima de cadeiras, tudo valia para ver aquelas imagens. Foi um dia muito especial para todos.

Quando finalizei o ensino primário, não pude ingressar no ensino secundário, uma vez que na cidade de Belo Horizonte, só tinha duas escolas públicas que ofereciam esta modalidade de ensino. Para obter uma vaga era necessário fazer um vestibular, um grande funil era criado. Meus irmãos mais velhos que já haviam terminado o primário, só conseguiram estudar em escola particular, do bairro, mais barata que a média das existentes, além disso, poderíamos ir a pé, não gastando dinheiro com transporte. Meus irmãos fizeram um curso de um mês, tipo um cursinho, para tentar conseguir no “vestibular” uma vaga para as escolas públicas.

Eu e minha irmã terminados o ensino primário no mesmo ano, fizemos o curso de admissão de um ano, que tinha como currículo recapitular todos os conteúdos do ensino primário. A ideia dos meus pais eram que pudéssemos estar mais preparados para fazer o “vestibular” e passar nas escolas públicas de ensino secundário, pois estava muito difícil pagar os estudos dos seis filhos, isto foi em 1970. No entanto, no decorrer desse ano, ocorreu uma reforma educacional, a Lei 5692/71, que transformou o ensino público obrigatório de 4 anos para 8 anos.

Acreditamos que estaríamos livres do “vestibular”, mas infelizmente isto não aconteceu, pois continuamos sem conseguir estudar em uma escola pública, uma Lei não se materializa em realidade do dia para a noite, os grupos escolares foram extintos para dar lugar a escola de ensino fundamental de oito anos, no entanto, não havia escolas para todos, não haviam professores para todas as disciplinas.

O que ainda vigora era a Lei, conhecida como o Substitutivo encabeçada pelo Carlos Lacerda, em que todo o ensino secundário privado poderia ser de maneira direta

e ou indireta ser mantido com recursos públicos. Em janeiro de 1959, no Editorial do Jornal *O Estado de São Paulo*, publicou:

(...) O substitutivo (...) apresenta como linhas mestras de sua estrutura estes três princípios fundamentais: 1º) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2º) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3º) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos vencimentos dos professores oficiais. É como se vê, a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre; livre de fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos. Em vez de ‘pagar para ver’, o Estado ‘pagará sem ver’ (...) (Editorial, OESP; 07/01/1959).

Houve uma grande reação e resistência de educadores comprometidos com a escola pública, gratuita, obrigatória, laica e para todos. No entanto, foram necessárias muitas décadas para que fossem criadas escolas públicas que possibilitassem o acesso de todas as crianças a partir de 7 anos a 14 anos na escola.

Quando finalizei o ensino fundamental, eu e toda a minha geração tivemos novamente que enfrentar um outro funil, ingressar no 2º. Grau, pois se ainda vivíamos o desafio de ampliar o número de escolas públicas de ensino fundamental, o mesmo ocorria com as escolas de 2º. Grau. Para ter condições de fazer o vestibular para uma universidade pública e sabia que precisa fazer um bom curso. Consegui uma bolsa de estudos e estudei em um colégio religioso em Belo Horizonte, de uma turma de 40 alunos, somente seis conseguiram passar direto, eu estava entre elas e aí começou uma outra luta, entrar na universidade.

2. Graduação em Psicologia: primeiras incursões na ou pela educação escolar

Graduei-me em Psicologia, pela Faculdade de Ciências Humanas, da - Fundação Mineira de Educação e Cultura, entre os anos de 1978 e 1983. Optei por especializar-me em Psicologia Escolar, recém-criada, já que as clássicas existentes para a formação do psicólogo ainda eram a clínica e a empresarial. A minha turma foi a segunda nesta modalidade em nível superior na cidade de Belo Horizonte.

O contato com a investigação científica deu-se pela primeira vez neste momento de formação, como uma atividade de conclusão de curso: a produção de uma monografia, cujo tema foi o fracasso escolar. O intuito foi o de buscar razões para a reprovação de crianças por duas, três, quatro até seis vezes na primeira série do ensino fundamental, orientava-me para focalizar possíveis problemas de aprendizagem desses

sujeitos em processo de alfabetização. Inicialmente foram selecionadas duas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte para realizar o trabalho de campo. Após um primeiro encontro com as diretoras e supervisoras das duas escolas para apresentar o objetivo do meu trabalho, acabei por optar por uma, aquela que de fato se abriu para a realização da investigação, oferecendo condições para o processo de geração de dados. Esse processo incluiu o acompanhamento de aulas, a realização de entrevistas com professoras e equipes técnicas, a realização de entrevistas com as crianças, que foram realizadas em rodas de conversas e gravadas em áudio. Além disso, foram selecionadas algumas crianças para serem submetidas a aplicação do Teste de Metropolitano.

Na Faculdade durante seis meses os professores realizavam sessões de orientações coletivas e individuais, indicando bibliografia, ajudando a configurar o objeto da pesquisa, refinando os instrumentos que seriam utilizados para coleta de dados e por último, contribuindo na discussão das análises e na sistematização do texto final.

O resultado deste estudo foi muito importante para a minha formação, pois não imaginava que iria encontrar adolescentes que, mesmo tendo sido reprovados por mais de cinco vezes, mostravam-se motivados em continuar a aprender, persistiam no processo de escolarização. Outra constatação importante foi a de que suas famílias se empenhavam moralmente por mantê-las na escola, as crianças contavam que suas mães diziam: “é preferível ficar na escola do que ficar na rua roubando”, “a rua é a escola do diabo”.

A partir das observações realizadas na sala de aula pude perceber que as professoras indicadas para assumir o trabalho eram as mais despreparadas, as iniciantes na carreira ou recém-formadas, ou aquelas que apresentavam problemas de relacionamento com a direção e ou com as demais colegas da escola. As aulas não eram planejadas, durante a semana observada não ocorreram atividades de leitura, escrita e matemática, não havia cadernos ou livros. O tempo das crianças era ocupado por meio de atividades como colagem, desenhos, e os materiais utilizados eram pouco adequados ao desenvolvimento da criatividade e da estética.

As salas onde as crianças estudavam eram as piores e ficavam isoladas das demais. Além disso, algumas se assemelhavam a depósitos, eram sujas, cheias de caixas, carteiras quebradas, não tinham nada nas paredes além do quadro de giz, em péssimo estado.

As análises dos dados relevaram que das 18 crianças que participaram da amostra, somente duas apresentavam problemas de aprendizagem, as demais, de acordo com o Teste Metropolitano de Prontidão⁸, tinham desenvolvimento normal, portanto, pude inferir que a problemática da reprovação se centralizava nas condições altamente desfavoráveis para o desenvolvimento delas na educação escolar.

Esta pesquisa colaborou para compreender o fenômeno do fracasso escolar, um importante problema educacional brasileiro, produzido a partir da segunda metade do século XX. Algumas das causas deste problema complexo, repousavam nas escolas, nos professores, responsáveis por concepções e práticas cotidianas preconceituosas em relação às crianças e as famílias das classes populares. Em muitas escolas, as **diferenças** dos alunos, que eram sociais e culturais, eram consideradas **deficiências**, pois se assumiam, para avaliá-las, os valores das classes dominantes. Os alunos eram considerados possuidores de déficits culturais e lingüísticos e os programas propostos naquele momento, eram baseados numa concepção compensatória para solucionar o problema da alfabetização.

3. Educação Popular: formação, construção de conhecimento e comunicação

Em 1985, após ter me formado em psicologia, conheci o trabalho realizado pela Associação Movimento de Educação Popular Paulo Englert (AMEPPE), vinculada a Fundação Fé e Alegria do Brasil⁹, que atuava junto aos movimentos populares da Região Metropolitana de Belo Horizonte, desde o início dos anos de 1980. Iniciei como assessora, voluntária, na Creche Sorriso de Uma Criança, na cidade de Betim, desenvolvendo atividades de formação junto à diretoria, coordenação e educadores.

Em 1987, de voluntária tornei-me um membro equipe de assessores da instituição. A AMEPPE, compreendida como uma instituição de inspiração cristã

⁸ No TMP, as classificações dos resultados médio (M), médio superior (MS) e superior (S) indicam que a criança apresenta os pré-requisitos necessários para obter sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. A classificação média inferior (MI) indica que provavelmente terá dificuldade nessa aprendizagem; e a inferior (I) indica grande probabilidade de fracasso sob condições comuns de instrução (Poppovic, 1966)

⁹ A Fundação Fé e Alegria do Brasil, uma obra jesuítica, foi criada em 1981, com objetivo de dar a melhor educação aos mais pobres. Em sua Organização Nacional, os Municípios e seus respectivos Estados que hoje contam com a atuação da Fundação são: Regional Brasil Meridional (Florianópolis - SC, Curitiba - PR e Porto Alegre - RS); Regional Brasil Centro Leste (São Paulo - SP, Rio de Janeiro - RJ, Belo Horizonte e Montes Claros - MG; Palmas e Tocantins - TO); Regional Mato Grosso (Cuiabá - MT); Regional Nordeste (Natal - RN, Vazantes - CE, Ilhéus - BA, Recife (PE), Manaus (AM) e Vitória, Cariacica e Laranja da Terra - ES). Em Minas Gerais, desenvolve desde 1983 assessoria e pesquisa às creches comunitárias da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

desenvolvia ações educativas e priorizava como campo de trabalho a área da infância e da adolescência. Nos anos 1990, desenvolvia programas de educação e comunicação, por meio de assessoria e pesquisa junto às creches, movimentos populares e instituições públicas. Além disso, procurava intervir nas políticas públicas, na produção e veiculação de programas radiofônicos, televisivos e nas artes cênicas. Os objetivos que norteavam o trabalho eram contribuir para:

- ✓ Elevar a qualidade do atendimento à criança e ao adolescente em Minas Gerais, investindo na formação de educadores populares, professores e técnicos;
- ✓ Garantir os direitos, a definição e implantação de políticas públicas na área da infância e da juventude;
- ✓ Valorizar e enriquecer o universo cultural, como um elemento essencial de humanização da vida;
- ✓ Fortalecer as organizações e movimentos populares.

Acredito que a entrada na AMEPPE tenha sido uma das mudanças mais significativas em minha vida, pois deixei o trabalho de operadora de teleimpressor, como funcionária pública nos Correios e Telégrafos para atuar na área da educação popular, uma importante oportunidade para trabalhar como psicóloga escolar junto aos movimentos sociais.

Para nós equipe da AMEPPE¹⁰, construir a instituição implicava necessariamente em investir na construção de propostas que possibilitasse articular tanto a experiência que possuíamos no trabalho de educação popular, quanto àquela adquirida na academia, ou seja, nos estudos e pesquisas realizados no campo da educação e, especificamente, sobre a infância. De uma maneira geral, as questões de fundo foram sendo definidas no período de 1988 a 1996 eram as seguintes:

- ✓ Reafirmar o caráter político e de classe do projeto de educação popular da Fundação Fé e Alegria;
- ✓ Definir um projeto de assessoria (direta e indireta) no campo da educação infantil, aliada à produção do conhecimento e à articulação política.

¹⁰ José Donisete Pinheiro de Oliveira (Coord.); Luciano Mendes de Faria Filho (Coord.); Maurilane de Souza Biccass (Coordenadora). Equipe de assessores: Alice Gontijo; Flávia Julião; Francisco Marques (Chico dos Bonecos); Gláucia F. Barros Sander; Isa Teresinha F. Rodrigues; Isabel de Oliveira e Silva; Ivany Francisca Silva; Maria Carmem Castelo Branco Rena; Regina Célia Dias.

Os debates ocorridos em âmbito nacional e local sobre a importância de uma ONG (Organização Não Governamental) produzir pesquisas eram sempre muito polêmicos, pois tinham os que defendiam a ação em detrimento de uma sistematização, outros ainda pontuavam que lugar de pesquisa era na universidade. Por outro lado, havia uma forte crítica de que os movimentos populares não possuíam registros, de que não conseguiam sistematizar suas práticas, que eram basistas, ativistas e etc. Nosso grupo tomou para si romper com esta prática.

É importante salientar, que a produção científica na área da educação de 0 a 6 anos era naquele momento muito limitada e incipiente, tendo pouco investimento por parte das universidades públicas e privadas. Além disso, não fazia parte dos currículos dos cursos de pedagogia uma formação específica voltada à educação infantil.

No final dos anos 80, a equipe¹¹ começou a desenvolver uma série de atividades de assessoria nas áreas pedagógica, administrativa e política, objetivando, de um lado, auxiliar o Movimento de Luta Pró-creches¹², nas suas reivindicações enquanto movimento social. Por outro lado, subsidiar a prática pedagógica desenvolvida pelas creches comunitárias junto às crianças e aos adolescentes por elas atendidas. Em face deste grande desafio verificamos a importância e a necessidade de realizarmos investigações que ajudassem a compreender a realidade na qual atuávamos.

Em 1991, elaboramos um projeto que foi submetido e aprovado pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais), a proposta foi estruturada em duas direções. A primeira visava produzir um diagnóstico sobre as condições de atendimento da criança de 0 a 6 anos. A segunda direção consistia em analisar “como se constrói uma creche comunitária”, este segundo estudo seria realizado em três creches comunitárias¹³, visando perceber as condições em que se encontravam, nos seguintes aspectos: infra-estrutura, manutenção financeira, situação dos funcionários, beneficiários (quem eram as crianças e adolescentes atendidos) e participação da comunidade.

É importante salientar que não existiam estudos diagnósticos sobre as creches comunitárias da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Entendíamos que o

¹¹ Luciano Mendes de Faria Filho, Regina Célia Dias, Flávia Julião, Alice Gontijo e eu.

¹² MLPC - O Movimento de Luta Pró-Creches surgiu em 1979, é uma entidade civil apartidária, nos anos 90 congregava mais de uma centena de Creches Comunitárias e Filantrópicas, atingindo 7 municípios da RMBH, atendendo mais de 10.000 crianças.

¹³ Creche Comunitária Maria Florípes (Bairro Lindéia); Creche Comunitária Vila Piratininga (Ibirité); e Creche Centro Infantil Dona Benta (Bairro Nova Granada).

conhecimento da realidade sobre o funcionamento destas instituições seria fundamental no sentido de subsidiar ações e decisões relacionadas à assistência e educação oferecidas às crianças e aos adolescentes, filhos de trabalhadores da cidade de Belo Horizonte. Além disso, teríamos melhores condições para elaborar um projeto de formação para os profissionais que atuavam nestas instituições.

Esse estudo, mais tarde, deu origem ao meu projeto de mestrado proposto ao programa de pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, para as áreas de Movimentos Sociais e Educação e Linguagem.

Foi também nos anos 1990 que a AMEPPE se firmou como uma ONG de assessoria e pesquisa na área da educação popular e especializou-se como uma instituição prestadora de serviços. As ações priorizadas dividiam-se nos seguintes programas: a) educação infantil; b) políticas públicas; c) de documentação, publicação e produção de conhecimentos; d) educação e escolarização popular; e) cooperação e administração.

Os vários projetos desenvolvidos pela AMEPPE contaram com o apoio financeiro de instituições nacionais e internacionais, tais como: Inter-American Foudation (EUA), Fundação Van Leer (Holanda), Fundação Kellog's (EUA), Fundação Vitae (Brasil), Fundação Abrinq (Brasil), entre outras.

A equipe perseguiu dois grandes desafios, o primeiro o de construir a própria instituição, e o segundo, conhecer e conceber propostas de intervenção para a área da educação de crianças de 0 a 6 anos, bem como sensibilizar as pessoas e as instituições afins sobre esta temática. Além disso, tínhamos a pretensão de conformar e ordenar o campo da educação infantil em Belo Horizonte.

Alguns projetos coordenados¹⁴ por mim durante os nove anos de atuação foram os seguintes:

- ✓ Projeto Piloto – Construção de parâmetros e propostas para o atendimento à criança de 0 a 6 anos em creches com base em experiência de assessoria direta em três creches comunitárias da Região Metropolitana de Belo Horizonte.
- ✓ Projeto Brincando e Aprendendo - Objetivava criar espaços e oportunidades de formação cultural, lazer e intercâmbio em 4 creches comunitárias da periferia de Belo Horizonte e uma no interior de Minas Gerais. A proposta era implantar e estruturar bibliotecas e brinquedotecas nestas instituições. Este projeto contou com o apoio financeiro da Fundação Vitae e com a parceria da Fundação Abrinq Pelos Direitos da Criança.
- ✓ Fui responsável pelas seguintes publicações

BICCAS, Maurilane S; SILVA, Isa T. F. R. *A Arte na Creche*. Belo Horizonte, AMEPPE, 1998.

BICCAS, Maurilane. S.; BRANCO, M. C. C. *Brincando e Aprendendo: Guia de orientação para montar bibliotecas e brinquedotecas*. Belo Horizonte, AMEPPE, 1997.

¹⁴ Atuei ainda nos seguintes projetos: 1). **Acontecer** – consistia em um de cursos concentrados em uma semana no mês de julho, voltados para a formação e aperfeiçoamento de profissionais de creches, pré-escolas e centros infantis. Foram realizados no período de 1994 a 1996. A última edição contou com 23 cursos, abordando temáticas voltadas para diretoria de creches, coordenação administrativa, coordenação pedagógica, educadores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 14 anos e para as cozinheiras. Promovido pela AMEPPE em parceria com as seguintes instituições: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CENEX) - Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Belo Horizonte - Associação de Apoio a Comunidades e Núcleos de Educação Popular/ ACENDE - Fundo Cristão para Crianças, Movimento de Luta Pró-Creches - Visão Mundial - Pastoral do Menor; 2) **Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte**, visava proporcionar oportunidade de conclusão de estudos de 1º grau às educadoras de creche e pré-escolas, com habilitação profissional em educação infantil. Visava ainda oferecer oportunidade de formação em serviço, por meio de cursos concentrados em uma semana e destinados aos educadores de creches comunitárias vinculadas às administrações regionais da Prefeitura de Belo Horizonte. Esta modalidade de formação era denominada **Semana Creche Viva**, visava proporcionar oportunidade de conclusão de estudos de 1º grau às educadoras de creche e pré-escolas, com habilitação profissional em educação infantil. Os parceiros foram: Fundação Carlos Chagas, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; 3) **Projeto Formar**, tinha por objetivo elevar a qualidade do atendimento das creches comunitárias e filantrópicas do município de Betim, por meio de formação em serviço de educadoras e de coordenadoras pedagógicas, buscando instrumentalizá-las técnica e teoricamente para a realização do trabalho. Visava ainda criar condições para que esses profissionais pudessem perceber a creche como um equipamento coletivo de educação e cuidados, inserida num cultural e sócio histórico, que visava atender crianças de 0 a 6 anos.

BICCAS, Maurilane S; SILVA, Isa T. F. R.; SANDER, Gláucia F. Barros; DIAS, Regina Célia. *Creches Comunitárias: histórias e cotidiano*. Belo Horizonte, AMEPPE, 1997.

BICCAS, Maurilane. S. *A Creche e sua função educativa*. Belo Horizonte, AMEPPE, 1996.

BICCAS, Maurilane. S.; FARIA FILHO, L. M. *Produção do Conhecimento, Escrita e Poder*. Belo Horizonte, AMEPPE, 1994.

BICCAS, Maurilane. S. *O Risco da Palavra: a escrita de Educadores Populares*. Belo Horizonte, AMEPPE, 1994.

Atuei na AMEPPE no período de 1985 a 1996, inicialmente como assessora e posteriormente na coordenação geral.

4. A pós-graduação na UFMG: tecendo compreensões e adensando olhares

A experiência da elaboração do projeto “como se constrói uma creche comunitária”, no âmbito da AMEPPE, apoiado pelo INEP, motivou toda a equipe a dar continuidade aos processos de investigação e construção de conhecimento. Porém, avaliou-se naquele momento, que seria estratégico ingressarmos no programa de pós-graduação, dando legitimidade não só a ONG, como também nos autorizava no campo da Educação Infantil e de Adolescentes. Contamos com o incentivo de muitos professores da universidade como os professores Juarez Dayrell, Miguel Arroyo, Magda Soares, Maria das Graças de Castro Sena, Maria Amélia de Castro Giovanetti.

Foi neste contexto que em 1992 ingressei no programa de pós-graduação da UFMG. Meu objeto de investigação foi a Creche Centro Infantil Dona Benta, como um estudo de caso de abordagem etnográfica, cujo objetivo era compreender como se deu o seu processo de institucionalização e a construção de sua identidade institucional.

A definição por pesquisar esta creche se deu pelo fato de estar atuando como assessora pedagógica naquele período. De um lado, esse papel desempenhado facilitava a pesquisa e seu desenvolvimento. Por outro lado, colocava grandes desafios: delimitar o problema, garantir as reflexões teóricas, estabelecer uma relação entre aspectos ou problemáticas locais e as macrossociais, controlar a subjetividade, buscar o rigor científico na análise dos dados.

Dentre algumas dificuldades vivenciadas durante a investigação, destacam-se: a confusão por parte dos funcionários da creche quanto ao meu papel de pesquisadora e o de assessora; a seleção de fontes e dados a serem analisados dada a quantidade e

diversidade (atas, regimentos internos, relatórios e avaliações da equipe da creche, fotos, vídeos e etc.). Além disso, o necessário cuidado de tentar, sempre que possível, explicitar as condições de produção das fontes levantadas e utilizadas nas análises, no período de exercício de assessoria.

Em relação ao meu objeto de estudo, procurei atentar para as armadilhas presentes nas investigações de cunho etnográfico, no meu caso específico, desnaturalizar o que de certa forma fazia parte do processo de assessoria. Nesse sentido, a minha subjetividade como pesquisadora foi colocada em questão a cada minuto. Vários foram os sentimentos vivenciados nesse processo, como: cumplicidade, identificação, rejeição, estranhamento, etc. Acredito, sem dúvida, ter sido esta a minha maior dificuldade, ou seja, procurar fazer leituras e análises de um processo vivenciado também por mim com um olhar de pesquisadora, aquela que deve “estranhar”, para tentar garantir uma certa objetividade.

Assim, ao definir pesquisar o processo de institucionalização e a construção da identidade da Creche Centro Infantil Dona Benta, optei por fazer um recorte no tempo, delimitando o período anterior e posterior a legalização jurídica. Nessa perspectiva, analisei os documentos e os textos que foram produzidos pela assessoria e equipe interna da CCIDB, durante os anos de 1984 a 1994, e que tiveram por objetivo organizar e estruturar o trabalho da instituição.

As fontes utilizadas foram: regimentos internos; registros de reuniões de avaliação e assembléias; e, por último, relatórios das atividades cotidianas. A importância de utilizar esses documentos e textos também pode ser justificada pelo fato desse material traduzir, em parte, uma das facetas da história da instituição e da própria constituição estrutural e organizacional. Outro aspecto também importante é que esse material representou um divisor de águas no que se refere ao processo de utilização da escrita como um instrumento de organização, planejamento, sistematização, reflexão e de memória do trabalho educativo mais geral e, de maneira mais específica, do pedagógico.

Além de ter analisado o material indicado, trabalhei com outros documentos, como: estatuto, projetos de financiamento, minutas de convênio, fichas de cadastro das crianças e fotografias. Realizei ainda cinco entrevistas com pessoas que participaram da criação da CCIDB, antes e depois da legalização.

A dissertação¹⁵, “Creches Comunitárias: como se constroem e se institucionalizam” foi estruturada em quatro capítulos. Com este estudo de caso, pude constatar que o processo de institucionalização dessa Creche assemelhava-se em muitos aspectos ao de muitas outras creches comunitárias de Belo Horizonte. A análise estruturou-se em três eixos: a construção do espaço físico, a construção da identidade e a prática da escrita. O eixo da escrita foi tratado a partir da análise do processo de elaboração do Regimento Interno da Creche, feito pelas próprias funcionárias, que, ao mesmo tempo em que produziam a instituição, por meio da formalização de regras e normas, também se produziam nesse processo, como educadoras e profissionais de educação infantil.

Nesse sentido, a prática da escrita constituiu-se em uma das estratégias que possibilitou a consolidação da instituição, estruturando, organizando e formalizando o cotidiano e as relações, construindo e reafirmando, finalmente a identidade da instituição e dos atores nela envolvidos.

Os referenciais teóricos que possibilitaram a fundamentação das análises, principalmente do processo de constituição da Creche, como instituição, via escrita, foram as trazidas por Bourdieu (1983, 1987, 1989, 1990), Certeau (1982), Chartier (1990,1991), Graff (1990), Ong (1986), entre outros.

5. A entrada no campo da História da Educação: tempo de mudanças – redefinindo os rumos

No mesmo ano que defendi o mestrado comecei a atuar como auxiliar de pesquisa do subprojeto *Práticas de leitura e reforma escolar no Brasil (1920-1945)*, realizado com o apoio da Finep, no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Esta pesquisa estava sob coordenação da Profa. Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho, pesquisadora desse Centro e orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma Faculdade. O objetivo do projeto foi o de investigar as práticas de leitura utilizadas como estratégias de iniciativa oficial de formação de professores (as). A proposta era focalizar o período das reformas educacionais ocorridas no Brasil, de 1920 a 1945. Foi por meio dessa atividade que conheci os arquivos de Minas Gerais e vários documentos significativos desse período:

¹⁵ Dissertação defendida pela Faculdade de Educação da UFMG, EM 11/05/95. Este trabalho contou com a orientação de Magda Becker Soares.

leis, decretos, jornais e, principalmente, a *Revista do Ensino*. Derivou desta experiência, e representou um importante investimento, a elaboração de um banco de dados sobre *Práticas de leituras – prescrições e representação de formação profissional*¹⁶.

Logo em seguida, participei da elaboração do projeto *Invenção da modernidade e escolarização do social: história, cultura da escola e do alfabetismo em Minas Gerais (1830-1940)*¹⁷, coordenado pelo Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Financiado pela Capes e pela Fapemig. O projeto foi composto por três subprojetos articulados. O primeiro, *Invenção da modernidade e produção da ignorância: escolarização e alfabetismo em Minas Gerais no século XIX*, sob responsabilidade de Luciano Mendes de Faria Filho. O segundo subprojeto: *Da rua para a escola: a escolarização de práticas culturais lúdicas em Belo Horizonte (1887-1930)*, sob responsabilidade do Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago. O subprojeto 3, *O impresso como estratégia de formação de professor (a) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino: 1925-1940*, sob minha responsabilidade e acabou por se constituir no projeto de doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, em 1996. Assim acabei ingressando no programa de pós da USP em 1997 sob a orientação da Profa. Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho.

6. “É caminhando que se faz o caminho” - O ingresso no doutorado: novos desafios, outros percursos

Por mais de quatro anos, dediquei-me exclusivamente, a investigar a *Revista do Ensino* como estratégia de formação de professores em Minas Gerais, no período de 1925-1940. A mudança de área de pesquisa Movimentos Sociais e Linguagem (mestrado), para a área da História da Educação (doutorado) foi motivo de muitos questionamentos por parte dos meus pares, que estranhavam e não entendiam minha nova opção. Além da mudança de área, fui bastante indagada sobre a escolha do objeto de pesquisa: “afinal para quê analisar ‘revistas velhas’? ” ou “por que não aproveitar o acúmulo teórico produzido no mestrado? ”. Enfim, foram tantos os questionamentos, o que resultou em uma crise relativa ao direcionamento de minha carreira acadêmica e

¹⁶ Disponível em <http://www.fe.usp.br/laboratorios/cmemoria>

¹⁷ Este projeto foi uma das atividades de pesquisa que deu origem ao Grupo de Pesquisas e Estudos em História da Educação (GEPHE), na Faculdade de Educação da UFMG, formado em 1996.

profissional (esse seria o rumo adequado a seguir em minha trajetória?). Tinha consciência de que essa mudança era de extrema importância, tanto para minha vida pessoal, porque significou o deslocamento de minha residência para São Paulo, como para minha vida profissional.

Essas indagações iam e voltavam no meu pensamento, fiquei provocada a descobrir e a compreender as motivações subjetivas e objetivas sobre a construção da minha temática e objeto de pesquisa. Isto me remeteu as experiências no ingresso da escola e nas relações de leitura na família, conforme já relatei nos itens anteriores.

Neste sentido, o que vivenciamos em relação a precariedade física da escola e a ausência de livros eram compensadas pelo acervo da biblioteca familiar já citada. Tivemos a possibilidade de ter contato com uma grande diversidade de livros e revistas, pois circulavam entre nós as nacionais, tais como *O Cruzeiro*, *Manchete*, *Fatos e Fotos*, *Realidade* e *Cláudia*, e as estrangeiras *Life* e *Times*. As diferenças entre esses impressos eram visíveis no tipo de papel, nas fotografias, no número de páginas, além das palavras desconhecidas.

Os anos 70 chegaram e meu pai resolveu mudar a decoração da casa. Reuniu os filhos e os envolveu num projeto maravilhoso: colar todas as revistas colecionadas por vários anos, nas paredes de um imenso salão de jogos e dança que existia em nossa casa. O espaço era de aproximadamente 150 m². Foram semanas de trabalho, os filhos menores ficaram responsáveis por recortar as revistas, selecionando as páginas e as fotografias mais bonitas. No final, praticamente todas as partes das revistas foram aproveitadas (capas, quartas capas e páginas internas), pois havia muita parede para ser decorada, do teto ao chão.

Os critérios para a composição do *layout* de cada parede eram decididos coletivamente, por crianças e adultos. A revista *Life* distinguia-se das demais e era considerada por nós como a mais bonita, pelo tipo de papel, pela impressão em branco e preto, pelas fotografias impactantes, que nos revelavam um mundo desconhecido de guerras, fomes e catástrofes. Por isso, optamos por fazer uma parede de destaque só com essa revista, colando as páginas inteiras, sem recortes. As fotografias e reportagens, tudo em branco e preto, acabaram produzindo um efeito diferente e impactante.

Outro toque especial foi dado ao pilar central em forma de cruz que dividia o salão em quatro partes. Para esse lugar foi selecionada a coleção de revistas com reproduções dos mestres da pintura: Renoir, Van Gogh, Monet, Botticelli, Picasso, Di

Cavalcanti, Portinari, Lasar Segall, Cèezane. Esses mestres da pintura ocuparam lugar de destaque no grande salão.

O retoque final foi apoteótico para nós: um grande compressor aplicou um verniz fosco sobre as colagens dando o acabamento final às paredes, deixando-as mais bonitas e brilhantes. Depois de vinte dias tudo estava pronto. A nossa *Revista Gigante* estava disponível para os visitantes da casa: o mundo apresentado em preto e branco ou em cores, sem ordem cronológica, por meio da mídia impressa brasileira e estrangeira.

Claro que depois disso tudo fizemos uma grande festa para apresentar nossa obra. Durante muito tempo a casa continuou sendo a grande atração dos colegas de escola, vizinhos, amigos, familiares etc. Todos queriam conhecer “a casa do Sr. Elias”. Ficávamos horas e horas olhando para aquelas paredes, lembrando-nos de fatos e acontecimentos que haviam ocorrido no Brasil e no mundo nos últimos anos e décadas. As pessoas que nos visitavam sofriam um grande impacto ao se deparar com as paredes cheias de capas, fotografias, propagandas e reportagens sobre acontecimentos, lugares, personalidades etc.

O que ocorreu em casa, avalio hoje, foi uma super edição, derivada de várias outras edições de revistas. Inconscientemente, ao desconstruir vários suportes de textos, criou-se uma nova forma material de apresentação. Primeiro, por que não era possível manuseá-la, isso só poderia ser feito com os olhos. O novo suporte de texto, a parede, em um só plano possibilitava apresentar simultaneamente todas as páginas abertas ao mesmo tempo. As senhas explícitas ou chaves de leitura não se aplicavam à concepção dessa revista. Ao leitor não eram fornecidas indicações de onde a leitura deveria começar ou terminar¹⁸. Abolia-se a imposição clássica adotada por autores e editores quando escrevem seus textos ou imprimem livros.

A seleção, a classificação e a forma material de apresentação dos textos das revistas - a parede, local fixo e estático - não permitiam aos leitores manusear os diversos e diferentes textos, o que acabava por quebrar vários dispositivos e protocolos

¹⁸ Não havia nesse momento, e nem era possível haver, qualquer tipo de intencionalidade por parte do meu pai em traçar algum tipo de objetivo de leitura. Sua intenção era fazer uma grande brincadeira, montar um grande mosaico que trabalhasse com a imagem gráfica. Analiso hoje que os objetivos de leitura que ali estavam pautados referem-se a *Ler por prazer*. Solé (1998:96-97) ressalta que este tipo de leitura é pessoal, que a pessoa dita as regras, como reler um parágrafo ou mesmo um livro tantas vezes quanto for o seu desejo, saltar capítulos e retornar a eles posteriormente. O que está em jogo são as emoções desencadeadas pelo ato da leitura. O próprio leitor é quem elabora seus critérios de seleção de textos.

de leitura, na medida em que estavam ausentes qualquer intenção de direcionar explicitamente o ato de ler.

As páginas de uma mesma reportagem, as ilustrações, os fragmentos dos textos eram colocados de maneira aleatória. Desta forma, inúmeras revistas tornaram-se uma outra e ao mesmo tempo nenhuma, pois não havia, necessariamente, começo, meio e fim, ordem cronológica temporal e etc. As páginas não obedeciam a uma sequência, em vários textos faltavam partes. As novas leituras dos inúmeros textos e revistas ali existentes produziam-se instantaneamente, ao gosto do leitor: de cima para baixo, de baixo para cima, da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, em diagonal, pulando títulos, parágrafos, páginas etc.

As leituras produzidas por nós e por nossos convidados eram livres, descompromissadas. O início da leitura poderia ter inúmeras entradas, a partir da lembrança de algum fato marcante retomado por alguma das páginas estampadas na parede, do interesse despertado ao observar os inúmeros estímulos, do impacto de alguma manchete, charge, propaganda, fotografia e etc. A proposta de desconstrução possibilitava outras leituras, a produção de novos sentidos e deslocamentos.

Os anos de 1980 e 1990 se passaram, e tudo isso ficou para trás. As paredes voltaram a ficar “caretas” e monótonas. Mais tarde foram pintadas de cinza claro. Terminei o curso de psicologia e comecei a trabalhar com os movimentos populares¹⁹ que atuavam na região periférica de Belo Horizonte. Desenvolvi durante nove anos atividades de formação de educadores populares. Alguns destes eram analfabetos e outros tinham passado pela escola, sem, no entanto, concluir sequer o atual ensino fundamental.

Nas atividades de formação utilizávamos diversas dinâmicas, leituras de textos retirados de livros, revistas, jornais etc. Na maioria das vezes, esses textos eram montados a partir de fragmentos de capítulos de livros, artigos de revistas, de jornais eram apresentados aos educadores em cópias fotostáticas, fora, portanto, dos seus suportes originais. Naquele momento, não tínhamos qualquer preocupação com o significado dessa prática na formação destes leitores. Os educadores, de posse das

19 Em Belo Horizonte como nas demais capitais brasileiras, o final dos 70 e o início dos anos 80 foram marcados por efervescência de grupos e movimentos populares que lutavam por melhores condições de vida e se opunham à ditadura militar. A grande participação das Comunidades Eclesiais de Base, braço progressista da Igreja Católica, nos movimentos populares foi grande. Trabalhei por muitos anos junto ao Movimento de Luta Pró-Creches de Belo Horizonte na formação de educadoras populares atuantes nas creches comunitárias.

“apostilas” xerocadas, quando sabiam ler e escrever, as liam em voz alta. Os que não sabiam ler, acompanhavam a leitura com o texto em mãos. Essa atividade era realizada com algumas dificuldades: liam lentamente, soletravam palavras, saltavam e pulavam outras, substituíam às vezes as palavras que não conseguiam ler ou pronunciar por outras de som parecido, mas com significado diferente. Nessas práticas de leitura estavam explícitas situações de ensino²⁰ e não conseguíamos avaliar que tipo de apropriação estava sendo feita pelos educadores. Afinal, eles conseguiam, a partir das leituras propostas, obter informações, seguir instruções, apreender o que estava sendo apresentado? Essas indagações estavam presentes e passaram a ser objeto das nossas reflexões como formadores: afinal, que leitor estávamos formando?

Essas questões me acompanharam por muitos anos, estiveram presentes na elaboração da minha dissertação de mestrado e foram posteriormente retomadas numa perspectiva histórica, ou seja, analisar um impresso pedagógico produzido estrategicamente para formar professores.

Assim, o objetivo central da minha pesquisa no doutorado foi analisar o uso deste impresso pedagógico, produzido pela Diretoria de Instrução Pública, portanto, uma publicação oficial, na perspectiva de formação de professores. Para isto, optei por analisar a *Revista* na sua materialidade, como suporte material de práticas de leitura e de seus usos escolares, procurando abordar seus aspectos de produção, circulação, distribuição na perspectiva de formação de professores. As questões que pretendia responder eram:

- ✓ Que importância a Diretoria de Instrução Pública, a Inspetoria Geral da Instrução e a Secretaria de Educação e Saúde do Estado de Minas Gerais conferiram à *Revista do Ensino*, no âmbito das estratégias de formação de professores no período de 1925 a 1940?
- ✓ Que práticas de leituras de professores foram incentivadas e prescritas pelos editores?
- ✓ Que projetos gráficos foram propostos pelos editores para que a *Revista* pudesse se constituir como estratégia de formação dos professores?
- ✓ Foram desenvolvidas outras iniciativas editoriais similares ou concorrentes e, em caso positivo, quais?

²⁰ Cf. Solé (1998:92-114).

A materialidade da *Revista* passou a ser o suporte do questionário que orientou o estudo das práticas que formalizou os usos deste impresso. A ênfase dada aos usos acabou por deslocar o meu olhar sobre os aspectos relacionados aos modelos pedagógicos para a multiplicidade dos dispositivos materiais em que a *Revista* estava inscrita, portanto, como um produto cultural específico.

Procurei analisá-la na perspectiva de sua produção, distribuição, como produtos de estratégias pedagógicas e editoriais determinadas. Todos estes aspectos acabaram por delinear um itinerário de investigação que se mostrou multifacetado e que se recortava em vários campos de pesquisa historiográfica, tais como: história das edições; história das políticas educacionais, concretizadas em prescrições legais e regulamentares que estabelecem padrões e procedimentos para a sua produção, distribuição e uso; história da escola, entendida como instituição que é produto histórico da intersecção da pluralidade de dispositivos de normatização e de práticas de apropriação; história dos saberes pedagógicos que, veiculados pelo impresso, normatizam as práticas escolares, constituindo objetos de intervenção; história cultural dos usos sociais e saberes escolarizados como currículo e disciplina escolar.

Tomar os impressos pedagógicos como tema coloca ainda, pelo menos, um grande desafio, o de operar com várias áreas de fronteira, como por exemplo, a da educação, da linguagem e dos estudos da leitura, em seus aspectos históricos e sociológicos. As análises, de certa forma, precisam considerar as várias formas de se ver uma mesma questão, na tentativa de compreender todos os sentidos em que a imprensa pedagógica oficial foi utilizada. Neste caso específico, como estratégia de formação dos professores que integravam o sistema de ensino, o qual também estava se conformando em Minas Gerais.

O conceito de *estratégia*²¹, de Michel de Certeau (1994), ganha centralidade neste campo de investigação, pois ele remete as práticas cujo exercício pressupõe um lugar de poder. Ao operacionalizar com este conceito na perspectiva de compreender a história dos impressos de destinação escolar, ele destaca-se como um dispositivo de

²¹ Remeto-me a Michel Certeau (1994:99), que define *estratégia* como “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças. [Busca-se] em primeiro lugar por distinguir de um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios, [anseio por] circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar”.

imposição de saberes e normatização de práticas produzidos a partir de um lugar de poder, como por exemplo: imprensa oficial; órgão governamental; órgão eclesiástico; reformas educacionais e etc.

A aplicação deste conceito na análise da *Revista do Ensino* pareceu bastante adequada, uma vez que, constitui-se em um impresso pedagógico oficial, projetado para divulgar e fazer circular as diretrizes pedagógicas que norteavam a reforma educacional, criada por Francisco Campos, em 1927, no estado de Minas Gerais. Pode-se depreender da análise realizada as representações²² sobre ensino e aprendizagem que dão sustentabilidade aos pressupostos da reforma educacional em curso e que se tinha por objetivo torná-las como regras.

A partir da articulação desses aspectos, a *Revista* foi analisada levando-se em conta a expectativa dos editores²³ em face do leitor desse impresso. Todo o processo de produção da *Revista do Ensino*, no período analisado, levou em consideração uma representação de professor, tomando-o como agente responsável pela implementação das diretrizes e das propostas educativas e pedagógicas que estavam sendo veiculadas pela Diretoria de Instrução Pública, pela Inspetoria Geral da Instrução e, posteriormente, pela Secretaria de Educação.

Chartier (1996:98) chama a atenção sobre a necessidade de reconhecer como um trabalho tipográfico inscreve no impresso o que o editor supõe que seu público é e o que pretende que ele seja:

os dispositivos tipográficos têm, tanta importância ou até mais do que os sinais textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos

²² A referência do conceito de *representação* é a descrita por Roger Chartier. Ele propõe que “a análise do trabalho de representação tem em vista identificar as classificações e exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou espaço”. O conceito de representação permite então “articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, classe ou comunidade” (1990: 27-123).

²³ Chartier (1994:17): “Contra a representação elaborada pela própria literatura e retomada pela mais quantitativa das histórias do livro – segundo a qual o texto existe em si mesmo, isolado de toda a materialidade – deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou ouvir), e sublinhar o fato de que não existe compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor. Daí a distinção necessária entre dois conjuntos de dispositivos: os que destacam estratégias textuais e intenções do autor, e os que resultam de decisões de editores ou de limitações impostas por oficinas impressoras.”

imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizontes de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor e seus primeiros leitores.

Os aspectos materiais e os protocolos de leitura, explícitos ou implícitos na *Revista do Ensino*, foram concebidos para instruir os leitores no seu manuseio, leitura e estudo, visando, assim, integrá-los a um grupo de leitores pertinentes ao momento²⁴ de reforma pelo qual passava a educação no Brasil e em Minas Gerais. Chartier (1996:96) descreve o procedimento utilizado pelos protocolos de leitura por meio do conceito de *mise en livre*, que também abrange o *mise en page*:

instruções são cruzadas com outras, trazidas pelas próprias formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livro não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto.

Os procedimentos de composição da *Revista do Ensino* e das páginas que a compõem podem ser analisados de acordo com Chartier (1996) ao propor *mise en texte*, que indica a forma como os editores distribuem o texto sobre uma página. Este procedimento seria uma forma de remodelar a própria apresentação do texto, deixando a página menos carregada, podendo ter títulos, subtítulos, parágrafos menores, introduzindo imagens, enfim tudo para deixar o texto mais leve. O produto final desta operação pode interferir na constituição dos sentidos a que os leitores estão sujeitos.

A *Revista do Ensino*, impresso pedagógico oficial de educação direcionado aos professores, diretores e técnicos da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. Criada originalmente em 1892, por Afonso Pena, então Presidente de Minas Gerais, mas logo em seguida foi desativada. Em 1925, após 33 anos, no governo de Fernando Mello Viana, a *Revista* foi reativada e permaneceu circulando até o primeiro semestre de 1940, com a publicação dos números 174-175. A interrupção da produção e circulação da *Revista* por mais de cinco anos deveu-se à Segunda Guerra Mundial. Em 1946 ela voltou a circular e foi extinta 25 anos mais tarde, no primeiro semestre de 1971 sob o governo de Rondon Pacheco; o último número a circular foi o 239.

A *Revista do Ensino* se manteve por várias décadas, passando pela República Velha, Revolução de 30, era Vargas, pelo interregno de legalidade entre 1954 e 1964 e, por último, pela ditadura militar. Ela pode ser considerada como o impresso

²⁴ Cf. Chartier (1994: 11-31)

pedagógico oficial mais representativo da história da educação mineira, não só pelo seu longo ciclo de vida, mas pelo papel significativo no processo de formação de professores e de conformação do campo²⁵ educacional mineiro.

O estudo se apoiou em três elementos distintos, mas articulados: a *Revista do Ensino* como suporte de texto; os próprios textos que veicula, e a sua apropriação²⁶ nas práticas. Nesse último aspecto, enfoca-se o discurso produzido a partir dos sentidos e deslocamentos provocados pelo ato da leitura, no qual a forma do impresso e a forma que o texto nele assume exercem uma função fundamental.

6.1. O que é trabalhar com a materialidade do objeto?

No caso da *Revista do Ensino*, dos 175 números publicados, foquei a análise nos 160²⁷ localizados, a maioria dos exemplares está em cópias fotostáticas. O tratamento dado às revistas inicialmente foram os seguintes: a) todos os números foram organizados e arquivados em pastas; b) os artigos de cada revista receberam uma identificação e foram colocados em plásticos individuais. Este procedimento visou

²⁵ Bourdieu (1983:122-123) concebe campo científico como “sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.

Dizer que o campo é um lugar de lutas não é simplesmente romper com a imagem irenista da “comunidade científica” tal como a hagiografia científica a descreve – e, muitas vezes, depois dela, a própria sociologia da ciência. Não é simplesmente romper com a idéia de uma espécie de “reino dos fins” que não conheceria senão as leis da concorrência pura e perfeita das idéias, infalivelmente recortada pela força intrínseca da idéia verdadeira. É também recordar que o próprio funcionamento do campo científico *produz e supõe uma forma específica de interesse* (as práticas científicas aparecendo como “desinteressadas” senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos). ”

²⁶ O termo *apropriação* é concebido por Chartier (1995:184): “A apropriação tal como entendemos visa a elaboração de uma história social dos usos e interpretações, relacionadas às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem. Prestar, assim, atenção às condições e aos processos que muito concretamente são portadores das operações de produção de sentido, significa reconhecer, em oposição à antiga história intelectual, que nem as idéias nem as interpretações são desencarnadas, e que, contrariamente ao que colocam os pensamentos universalizantes, as categorias dadas como invariantes, sejam elas fenomenológicas ou filosóficas, devem ser pensadas em função da descontinuidade das trajetórias históricas”. Entretanto, o autor observa que “a noção de apropriação, utilizada como instrumento de conhecimento, pode também reintroduzir uma nova ilusão: a que leva a considerar o leque das práticas culturais como um sistema neutro de diferenças, como um conjunto de práticas diversas, porém equivalentes. Adotar tal perspectiva significa esquecer que tanto os bens simbólicos como as práticas culturais continuam sendo objeto de lutas sociais onde estão em jogo sua classificação, sua hierarquização, sua consagração (ou ao contrário, sua desqualificação) ”.

²⁷ Na continuidade desta pesquisa dos quinze exemplares não localizados foram encontrados treze, portanto, falta ainda localizar mais dois exemplares do período de 1925-1940.

facilitar o manuseio e a consulta das revistas e de seus artigos; c) as revistas foram organizadas cronologicamente.

O primeiro levantamento produzido para analisar as características gerais dos 160 números publicados foi realizado em fichas cartonadas. O objetivo era organizar informações sobre: formato, número de páginas; capa; cores; imagens (fotografias e ilustração); propagandas e etc. À medida que o trabalho foi sendo desenvolvido constatei que o volume de informações era muito grande e não conseguiria processar cruzamentos necessários à análise. Produzir um banco de dados²⁸ tornou-se uma necessidade fundamental, uma vez que, seria impossível lidar com a quantidade de dados e informações depreendidos de todo o material. Além disso, o banco de dados possibilitaria analisar cada número, ao mesmo tempo, em sua especificidade e em relação aos demais. Para isso, foram indexados 2.011 textos, praticamente todo o conteúdo da coleção da *Revista*, no período de 1925 a 1940.

Os campos definidos para a composição do banco foram os seguintes: ano; número da revista; página inicial e final de cada artigo; título do artigo; nome do autor; dados sobre o autor; seção; fonte referida (conferencia, discurso, palestra e etc.); tradução ou adaptação; tema; palavras chaves; e, por último, comentários, espaço reservado para observações gerais e para um breve resumo do artigo.

O banco de dados serviu também para sistematizar a leitura da *Revista*, especialmente no item comentário, por meio do qual buscou-se resumir (e em alguns casos transcrever) trechos, muitos dos quais foram utilizados posteriormente na redação deste trabalho.

Além da *Revista do Ensino* foram consultados outros impressos que circularam no período de 1925 a 1935, em Minas Gerais, tais como: os jornais Diário de Minas²⁹ e Minas Gerais³⁰. Estas fontes complementares foram fundamentais para melhor compreender como a imprensa mineira referia-se às políticas educacionais e à própria *Revista do Ensino*. Foram obtidas informações importantes sobre o I Congresso de

²⁸ O banco de dados produzidos nesta pesquisa e ampliado, pegando todo o ciclo de vida da *Revista do Ensino*, de 1925 a 1971, poderá ser consultado na página do NIEPHE (Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação), <http://www.usp.br/niephe/index.asp>.

²⁹ Iniciou sua publicação em 15/11/1898, tendo sempre sido um jornal político, dirigido pelo Partido Republicano Mineiro. Cf. Castro (1995).

³⁰ Órgão oficial do estado e primeiro diário publicado em Belo Horizonte foi criado pela Lei n. 8, de 6/11/1891.

Instrução Primária de Minas Gerais, realizado em 1927 e sobre a divulgação dos concursos promovidos pela *Revista do Ensino*, aspectos analisados neste trabalho.

A tese foi estruturada em seis capítulos. No primeiro, *Ciclo de vida de um impresso oficial: Revista do Ensino: 1925-1940, oferecem-se* informações sobre os aspectos políticos, sociais e históricos que viabilizaram a sua criação, divulgação e circulação, além das propostas editoriais delineadas pela Diretoria de Instrução Pública, Inspetoria Geral da Instrução e pela Secretaria de Educação e Saúde Pública. Esse capítulo distingue-se dos demais pelo tamanho, abarcando o mais significativo período de produção e circulação do impresso, quando mais de 70% dos seus números foram publicados.

No segundo capítulo, *Processos de produção e circulação*, descrevem-se e analisam-se aspectos relacionados à materialidade da *Revista do Ensino*, como seu formato, os conteúdos nela veiculados, as mudanças ocorridas nos seus dezesseis primeiros anos circulação e a produção de sentidos desencadeada por essas transformações editoriais³¹, com destaque para periodicidade, circulação, distribuição e tiragem, formato e modo de manipulação.

Nos capítulos três, quatro e cinco (*A dinâmica das formas e dos sentidos; Propaganda, publicidade e informação; e A Revista dada a ver: fotografias e ilustrações*), as análises apoiam-se em três elementos distintos, mas articulados entre si: a *Revista do Ensino* como suporte de textos, os próprios textos que veicula e a sua apropriação nas práticas. Nesses capítulos, a *Revista do Ensino* foi analisada pelas capas, versos das capas, quartas-capas e páginas internas. Buscou-se explicitar como se conformam e articulam os procedimentos de composição e de textualização indispensáveis para compreender a constituição dos sentidos desencadeados pelo ato de leitura.

³¹ Chartier (1994:8): “A ordem dos livros tem também um outro sentido. Manuscrito ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro. Compreender os princípios que governam a “ordem do discurso” pressupõe decifrar, com todo rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros (e de outros objetos que veiculem o escrito). Mais do que nunca, historiadores das práticas partilhadas culturais têm consciência dos efeitos produzidos pelas formas materiais. No caso do livro, elas constituem uma ordem singular, totalmente distinta de outros registros de transmissão tanto de obras canônicas quanto de textos vulgares. Daí, então, a atenção dispensada, mesmo que discreta, aos dispositivos técnicos, visuais e físicos que organizam a leitura do escrito quando ele se torna um livro.”

No capítulo seis, *A síntese de difusão de modelos: esquadrinhando as seções*, faz-se um mapeamento de todas as seções veiculadas pela *Revista do Ensino* nos primeiros dezesseis anos de sua existência. As seções foram analisadas do ponto de vista da política editorial adotada, enfocando: período em que foram criadas, objetivos, tempo de permanência, temáticas apresentadas etc. O objetivo central desse capítulo foi evidenciar quais representações de professor-leitor os editores tinham e que propostas de formação foram traçadas a partir dessas concepções. A tese foi publicada pela editora Argvumentum em 2008.

7. Outras experiências no campo das ONG: a formação e a educação de pessoas jovens e adultas

A Ação Educativa é uma organização fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil.

Atuei na Ação Educativa³² no período de 1997 a 2002, inicialmente como colaboradora e, posteriormente, como assessora e responsável pela área de formação de educadores de jovens e adultos. Essa linha de ação, do Programa de Educação de Jovens e Adultos, abrangia a prestação de serviços de formação de educadores a programas governamentais e não governamentais, assessorando no desenvolvimento curricular e na organização de propostas de formação continuada dos profissionais envolvidos. Nesse período, elaborei, gerenciei e acompanhei projetos de formação continuada a serem realizados junto aos programas de educação da rede pública e dos movimentos populares.

Alguns projetos de formação realizados foram os seguintes:

- ✓ Formação de educadores e coordenadores pedagógicos dos Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social ligados ao IBEAC.
- ✓ Formação de professores da Baixada Fluminense - Rio de Janeiro.
- ✓ Formação de professores da rede Estadual do Paraná.
- ✓ Formação de professores de Educação de Jovens e Adultos de Betim/MG.
- ✓ Formação de professores de educação de jovens e adultos de Ribeirão Preto.

³² Ação Educativa é uma organização não governamental que atua nas áreas da educação e da juventude. Fundada em 1994, desenvolve projetos que envolvem formação de educadores e jovens, animação cultural, pesquisa, informação, assessoria a políticas públicas, participação em redes e outras articulações interinstitucionais. Para saber mais entre no site: www.acaoeducativa.org.br

- ✓ Formação de professores de educação de jovens e adultos do município de Limeira/SP.
- ✓ Formação de professores de educação de jovens e adultos do município de Vinhedo/SP.
- ✓ Formação de gestores e professores de educação de jovens e adultos do município de Diadema/SP.
- ✓ Formação de professores de educação de jovens e adultos do Programa Sesi/BA.
- ✓ Formação de técnicos de secretarias estaduais de educação de todo o território nacional - MEC/Brasília.
- ✓ Formação dos educadores do Projeto MOVA - Rio grande do Sul.
- ✓ Formação dos educadores do Projeto MOVA – São Paulo.
- ✓ Formação dos educadores e coordenadores pedagógicos do projeto Educar para Mudar – Ferraz de Vasconcelos – São Paulo.

Aqui faço um destaque ao Projeto *Educar para Mudar*, promovido pelo Conselho Comunitário de Educação Cultura e Ação Social (CCECAS), uma Ong que até 2013 desenvolvia ações em dez municípios³³, era responsável por gerir 450 salas de aulas, 450 educadores, 45 coordenadores pedagógicos e atendia aproximadamente 10.000 alunos. As ações de formação estiveram sob minha responsabilidade no período de 1999 a 2002³⁴.

O *Projeto Educar para Mudar* pode ser considerado um caso exemplar, na forma como tem se dado à educação de jovens e adultos realizada em várias partes do Brasil, ou seja: com financiamentos insuficientes e assistemáticos; funcionamento em condições precárias, no que se refere a infra-estrutura das salas de aula; falta de materiais didáticos e pedagógicos que auxiliem o desenvolvimento das atividades junto ao público atendido; soma-se a isto o fato dos educadores contarem com pouca ou nenhuma formação inicial específica para atuar com EJA.

As atividades de formação realizadas junto ao *Educar para Mudar* tinham pelo menos duas intenções, a primeira direcionada para os gestores do projeto, no sentido

³³ Os municípios onde o Projeto Educar para Mudar está sendo realizado são os seguintes: Arujá, Suzano, Ferraz de Vasconcelos, Guarulhos, Poá, Mogi, São Paulo (Curuçá, Ermelino Matarazzo, São Mateus, São Miguel), Francisco Morato, Peruíbe, Itaquaquecetuba.

³⁴ Após esta data continuei acompanhando o projeto como colaboradora voluntária, ou seja, como uma atividade de extensão desenvolvida no âmbito da Faculdade de Educação da USP que descreverei mais adiante.

fortalecê-los para que pudessem, a médio e longo prazo, serem competentes para definir, implantar, acompanhar e avaliar seus próprios processos formativos. A segunda intenção mais focada no educador, para que pudesse constituir-se como um profissional capaz de refletir sobre seu fazer docente, produzindo conhecimentos, transformando sua prática e tendo autonomia para definir o que é importante para seu processo formativo.

Em 1998, o CCECAS iniciou um programa de Educação de Jovens e Adultos, com 20 salas de aula, nos municípios de Ferraz de Vasconcelos, Itaquaquecetuba e Poá. A partir do desenvolvimento desse trabalho, os municípios de Arujá e Mogi da Cruzes também passaram a demandar os serviços de educação de jovens e adultos.

Para conseguir atender a esta demanda o CCECAS firmou uma parceria com o IBEAC (Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário), sendo então implantadas mais de 37 salas de aula. Logo em seguida esse número foi ampliado para 57 salas. A parceria assegurava por parte do IBEAC repassar uma ajuda de custo para os educadores e coordenadores pedagógicos e oferecer uma formação continuada para todos os envolvidos no projeto. A Ação Educativa como uma instituição reconhecida no campo de Educação de Jovens e Adultos entrava em cena neste momento, contratada pelo IBEAC para realizar as atividades de formação.

Em 1999, a Kolping³⁵ de Guaianazes firmou um grande convênio com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que tinha por meta implantar mais 350 salas de aula na Zona Leste de São Paulo e nos municípios vizinhos. O projeto encaminhado foi denominado Saber Mais, e o CCECAS como parceiro ficou responsável por implantar 90 salas de aula. Neste contexto o município de Guarulhos e alguns bairros da Zona Leste de São Paulo (São Miguel, São Mateus e Ermelino Matarazzo) foram contemplados por novas salas de alfabetização de jovens e adultos.

Os dois primeiros anos de existência do CCECAS possibilitaram a produção de um acúmulo significativo no campo de jovens e adultos, de maneira mais específica, no que refere à implantação e gerenciamento de salas de aula. Esta experiência acabou por também habilitar o Conselho a elaborar e encaminhar um novo projeto junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, projeto este denominado Educar para Mudar. Em 2001, este projeto foi aprovado e o CCECAS ficou responsável por coordenar a implantação de 400 salas de aula, atendendo 10.000 alunos.

³⁵ Ong de origem Alemã, funciona como uma cooperativa de projetos e atua em vários estados brasileiros. Em São Paulo está presente em diversas regiões como a do Campo Limpo, Guaianazes e etc.

Ainda em 2001, na busca de qualificar o trabalho desenvolvido junto aos jovens e adultos, foi encaminhado um projeto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento a Educação vinculado Ministério de Educação e Cultura com o objetivo de investir na formação dos educadores e coordenadores pedagógicos. O projeto solicitava recursos tanto para a formação quanto para a aquisição de materiais didáticos que apoiasse a ação dos educadores e coordenadores pedagógicos.

Em 2002 o projeto ampliou novamente seu campo de ação incorporando novas salas, novos educadores e novos educandos, passando assim a ter 500 núcleos de alfabetização, 500 educadores, 50 coordenadores pedagógicos e atendendo a 12.500 alunos. Esta configuração se manteve até 2004.

A Ação Educativa foi parceira do projeto *Educar para Mudar* no processo de formação realizado junto aos educadores, coordenadores pedagógicos e à coordenação geral do projeto. O objetivo deste trabalho pautou-se na idéia de construir uma proposta de formação com todos os envolvidos considerando suas especificidades de atuação junto aos jovens e adultos.

No período de 2002 a 2004 as ações de formação permanentes se deram por meio de encontros mensais, em oficinas e seminários, contando com a participação de todos os educadores e coordenadores pedagógicos nos treze pólos. As temáticas bem como as modalidades formativas foram sempre definidas conjuntamente nos momentos de planejamento e avaliação das atividades.

De uma maneira geral as ações de formação abarcaram o estudo e a reflexão sobre as áreas curriculares correspondentes ao 1º segmento do ensino fundamental de jovens e adultos; a análise de estratégias e metodologias adequadas a este tipo de ensino; a reflexão sobre a prática pedagógica; a sugestão de propostas a serem aplicadas em sala de aula; experimentação e vivência de multi-linguagens e participação e desenvolvimento de atividades culturais.

Em cada um desses momentos, os educadores e coordenadores pedagógicos eram convidados: a relatar suas práticas em sala de aula; a conhecer pressupostos educativos que subsidiam suas ações; e, a partir desse exercício, rever, reafirmar ou transformar o processo de ensino que propõem. Além disso, a cada encontro os educadores desenvolvem um conjunto de atividades práticas junto aos seus educandos, que posteriormente eram registradas por eles, para serem retomadas e discutidas nos encontros de formação.

Os encontros mensais dos educadores, eram de quatro horas, tinham por objetivo disseminar idéias novas; trocar experiências; socializar e discutir projetos didáticos; elaboração e avaliação de planejamentos; analisar as práticas desenvolvidas na sala de aula; aplicação de materiais didáticos. Esta ação procurava cingir-se à especificidade da educação de jovens e adultos, como modalidade educativa e às necessidades de aprendizagem do público jovem e adulto que a demanda.

Somavam-se aos encontros mensais de formação os seminários, realizados uma vez por ano, durante um dia inteiro, quando eram reunidos todos os educadores e coordenadores pedagógicos dos 13 pólos, aproximadamente 500 pessoas. Os seminários eram estruturados em dois momentos, no primeiro acontecia uma palestra e no segundo eram realizadas oficinas culturais. Com este formato buscávamos assegurar trocas de idéias, de experiências e possibilidades de vivenciar outras linguagens, como arte, cinema, teatro, música, dança, contação de histórias.

As atividades formativas dirigidas aos coordenadores pedagógicos e educadores foram concebidas de maneira articulada, visando proporcionar uma formação teórico-metodológica no sentido de fornecer subsídios para a reflexão da prática desenvolvida junto aos jovens e adultos em sua fase inicial de alfabetização.

As publicações produzidas no âmbito deste projeto, organizadas por mim, foram:

BICCAS, Maurilane S. Reflexão sobre a formação de educadoras. In: IBEAC. (Org.). *Alfabetização e escolarização de jovens e adultos: diretrizes*. São Paulo: 2000.

BICCAS, Maurilane. S.; VÓVIO, Cláudia. L. Formação de Educadores: aprendendo com a experiência. *Alfabetização e cidadania*, v. 13, 2001.

BICCAS, Maurilane S. (Org.). Proposta Político-pedagógica. Conselho Comunitário de Educação, Cultura e Ação Social da Grande São Paulo. *Coleção Princípios e Práticas*. Ferraz de Vasconcelos: Conselho Comunitário de Educação e Cultura e Ação Social (CCECAS), 2002.

BICCAS, Maurilane S. (Org.). Educar para mudar: formação de educadores populares de jovens e adultos. *Coleção Princípios e Práticas*. 1ª. Ed. Ferraz de Vasconcelos: Conselho Comunitário de Educação e Cultura e Ação Social (CCECAS), 2005. v. 3.000. 96 p.

BICCAS, Maurilane S. (Org.). Educar para mudar: alfabetização de jovens e adultos: muito além das letras e dos números. *Coleção Princípios e Práticas*. Ferraz de

Vasconcelos: Conselho Comunitário de Educação e Cultura e Ação Social (CCECAS), 2007.

Além das atividades de assessoria, criamos no Programa de Educação de Jovens e Adultos, os Cursos de julho, evento anual, dedicado a tematizar as especificidades da educação de jovens e adultos por meio de conferências, cursos, oficinas, comunicações de experiências, reunindo educadores, pesquisadores e gestores de diversos cantos do país. Em processos de formação de longo prazo, em seu conjunto, as atividades desenvolvidas incluíram o diagnóstico da realidade local e das expectativas e necessidades dos participantes, reuniões de planejamento e análise dos processos que se empreendem, cursos, oficinas culturais e pedagógicas, trocas de experiências e seminários. A perspectiva adotada constituiu-se na construção conjunta de diretrizes e propostas educativas conectadas às necessidades de aprendizagem dos grupos atendidos. Os formadores, supervisionados por mim, atuavam como problematizadores, apresentando abordagens conceituais que colocam em questão modelos convencionais de educação e das práticas por eles orientadas, orientando o diagnóstico da realidade local e das necessidades e conhecimentos dos educandos, explicitando as ações interessantes que já realizam nesses programas e oferecendo subsídios para a organização de implementação de propostas educativas.

Outro grande desafio enfrentado durante minha gestão dessa linha de ação caracterizou-se pela sistematização de experimentos de formação em programas organizados pela sociedade civil e órgãos públicos. Tanto as participações em eventos, como a elaboração de cadernos com registros desses experimentos e seus resultados foram produtos desse enfrentamento. No período, também criamos estratégias e desenvolvemos procedimentos voltados ao fortalecimento de equipes técnicas, coordenadores e educadores dos programas atendidos por Ação Educativa no sentido de delinearem diretrizes educativas e projetos pedagógicos conectados às necessidades e características dos grupos atendidos.

Investimos na ampliação da equipe de formadores e no estabelecimento de estratégias para a supervisão e formação desse grupo. Também foram aprimoradas formas de registro e supervisão das atividades de formação desenvolvidas, por meio de relatórios e registros de planos de aula da equipe de formação.

Em 2011, na Faculdade de Educação da USP, retomei a atuação junto ao *Projeto Educar para Mudar*, como uma dimensão da cultura e extensão, colaborando na discussão do Projeto Político Pedagógico, especificamente no quesito formação. Além

disso, estruturamos um curso de difusão para os 350 educadores e coordenadores pedagógicos. Colaborei ainda na criação e implementação do site do projeto www.educarparamudar.com.br, planejada para ser uma estratégia de formação de educadores de jovens e adultos.

8. As primeiras experiências na docência universitária

A Universidade do Grande ABC (UniABC) é uma universidade localizada em Santo André em São Paulo, com 35 anos de existência. Atuei como professora durante um ano, no período de 2001 a 2002. Fui contratada para dar duas disciplinas no curso de especialização de educação infantil: *Correntes Pedagógicas de Educação Infantil* e *Laboratório de Brinquedo*.

A disciplina *Correntes Pedagógicas de Educação Infantil* visava abordar as concepções de infância em diferentes momentos históricos, destacando a origem das instituições de atendimento às crianças, bem como refletir sobre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem.

Deparei com um grande problema para ministrar a disciplina *Laboratório de Brinquedo*, ou seja, o laboratório não existia, fui então alçada a implantar este espaço e desenhar o seu projeto, um desafio que aceitei com gosto, pois já havia montando 5 bibliotecas e brinquedotecas em creches comunitárias em Belo Horizonte.

Assim, no primeiro semestre, montei esta disciplina em duas direções, na primeira procurava fazer uma reflexão sobre as concepções do brincar, do brinquedo e do jogo. Procurei ainda discutir as relações entre o brincar e o processo de aprendizagem em uma dimensão histórica, social e cultural. A segunda direção traçada foi a de envolver os alunos no processo de implantação do laboratório de Brinquedos Pedagógicos no que se refere ao espaço e sua organização, a composição do acervo brinquedos e livros, refletindo a fundamentação teórico prática em que foi fundado.

No segundo semestre, todo o acervo havia sido adquirido, os móveis concebidos e produzidos na própria Universidade estavam prontos. Os alunos participaram de todo o processo de criação e de organização do espaço. Fizemos uma inauguração com uma exposição de bonecas dos alunos da UniABC, foi um sucesso.

A proposta do Laboratório de Brinquedos Pedagógicos era de ser um espaço para aulas práticas para os alunos, para que pudessem compreender o papel educativo desse espaço junto as crianças, bem como suas possibilidades de atendimento à

comunidade, de pesquisa, e na formação profissional de docentes que atuam com a criança de 0 a 6 anos.

O pouco tempo que passei na UniABC tornou-se muito desafiante, afinal foi minha primeira incursão no ensino superior e numa instituição privada, portanto, muito diferente da minha atuação junto aos educadores das creches comunitárias e dos professores da rede pública. Pude mobilizar minha experiência acumulada durante os 8 anos que atuei com educação infantil em Belo Horizonte, bem como potencializar os estudos realizados no período do mestrado.

9. Reafirmando as opções e os novos rumos: ingresso na Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo

Em 2002, quando resolvi participar do processo seletivo para ingressar como professora na Faculdade de Educação da USP-SP, estava vivendo um momento muito especial da minha vida. Havia defendido o doutorado em dezembro de 2001, estava trabalhando como assessora na Ação Educativa e como professora na UniABC, no entanto, não estava satisfeita, tinha muitas dúvidas se iria continuar em São Paulo ou se voltaria para Belo Horizonte, se deveria continuar trabalhando em uma Ong, que deveria investir de forma mais definitiva na carreira acadêmica. Em meio a tantas incertezas, tinha clareza de que não deveria continuar apostando em linhas tão diferentes, pensava que já era hora de direcionar meu investimento para um único foco, uma vez que, minha trajetória indicava muitas rupturas e mudanças, era necessário aterrissar.

Percebi que a história da educação já se fazia presente nos trabalhos que realizava tanto na formação dos educadores de Belo Horizonte quanto na escolha do objeto de mestrado. As referências bibliográficas utilizadas já apontavam para uma interface de campos de conhecimento.

Nos trabalhos realizados na Ação Educativa já havia uma forte preocupação em investigar a história da educação de pessoas jovens e adultas para além das Campanhas de Alfabetização e fora do escopo das políticas públicas.

A experiência na UniABC e o fato de ter sido contratada como professora aulista, revelou as inúmeras possibilidades de trabalho que as instituições de ensino superior podem oferecer e passei a gostar e almejar fazer parte disto.

Além disso, o fato de ter me mudado para São Paulo, possibilitou ter uma vivência mais integral da cultura institucional da Universidade de São Paulo, pude

participar de cursos, congressos, palestras, projetos e etc, tudo isto me ajudou a compreender este novo universitário.

9.1. Professora Faculdade de Educação da USP – Atividades de ensino, pesquisa e extensão

Em agosto de 2002, ingressei como professora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências, da Faculdade de Educação da USP, apesar do processo conturbado na entrada, estava feliz por fazer parte da instituição.

Os primeiros anos são sempre muito difíceis, pois é necessário se situar, faz-se necessário compreender a cultura institucional, as instâncias hierárquicas, o departamento, as áreas, os projetos, as pessoas, enfim, um universo novo, imenso e complexo.

Reencontrei meus professores da pós-graduação, outros que participaram da minha qualificação no doutorado, outros que haviam participado da minha banca de ingresso (Maria Lúcia Speedo Hisldorf, Waldir Cauvilla e Belmira Bueno), a partir daquele momento todos eles passaram a ser meus colegas de trabalho. Fui muito bem recebida por todos, mas fui especialmente acolhida pela Profa. Diana Vidal, que pouco conhecia e que se tornou uma amiga e parceira de trabalho, passamos a dividir a mesma sala e a construir projetos de trabalho conjuntos, que abordarei posteriormente.

A seguir apresento uma síntese das atividades administrativas, didáticas, acadêmicas, de pesquisa, de orientação (iniciação científica, programa PAE e pós-graduação – mestrado) e de extensão, realizadas nos últimos dezesseis anos como professora desta Faculdade. Na sequência farei um detalhamento das mesmas.

9.1.1 Atividades de Ensino

Aposto a seguir algumas atividades de docência realizadas nos cinco primeiros anos (2002 a 2007) de trabalho na Faculdade de Educação, elas concentraram-se na graduação (Pedagogia e Licenciatura) e na pós-graduação. No período de 2008 a 2018 continuei ministrando aulas na graduação, nestas mesmas disciplinas. Optei por apresentar de forma detalhada como estes cursos foram organizados nos primeiros anos, uma vez que, as referências teóricas e metodológicas foram criadas nestas primeiras experiências como docente.

A) Graduação

No período de 2002 a 2018, na graduação em Pedagogia fui responsável pelas seguintes disciplinas: História da Educação II (EDF 120); História da Infância e da Família IV (EDF 216); História da Educação de pessoas jovens e adultas: tempos, espaços, discursos e práticas (EDF 702); Educação Comparada (4800703); Educação e Pesquisa (EDF0696); História da Escolarização Elementar no Brasil (EDF0225); e, História da Educação Brasileira: dos Anos 1940 aos Dias Atuais (EDF0724). Na Licenciatura ministrei o curso Introdução aos Estudos de Educação (EDF 0287). Todos os programas dos cursos estarão disponíveis digitalmente.

Em 2002, ofereci o curso obrigatório História da educação II (EDF120) para duas turmas. Esta disciplina abrange o período que vai do século XVI ao XX, na Europa e no Brasil.

O programa do curso foi composto a partir do conteúdo programático organizado pela Profa. Diana Vidal que já oferecia esta disciplina desde que foi criada a partir da reforma do curso de Pedagogia. A ênfase do curso recaiu na formação do modelo escolar moderno, a partir do século XVI e na constituição da cultura escolar no Brasil. Para tanto, estudaram-se aspectos da educação no ocidente na época moderna e contemporânea, privilegiando o diálogo com a escola brasileira. O curso foi trabalhado por meio de aulas expositivas, seminários e visitas ao Centro de Memória da FE-USP, Museu do Brinquedo da FE-USP e ao Centro de Memória Mario Covas. Conteí com a presença de 55 alunos por turma.

No primeiro semestre de 2003, no curso de Licenciatura, ofereci a disciplina *Introdução aos Estudos da Educação* (EDF-283), este curso foi ministrado para duas turmas. Foi um curso experimental conteí com a colaboração da Monitora Iomar Zaia, dentro do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino. A avaliação do curso realizada pelos alunos foi bastante satisfatório no sentido de repensar o curso na direção traçada. O número de alunos por turma foi de 60.

No segundo semestre de 2003, ofereci o curso obrigatório História da educação II (EDF120) para duas turmas da pedagogia. O programa do curso foi o mesmo oferecido no segundo semestre de 2002, com ênfase na formação do modelo escolar, a partir do século XVI e na constituição da cultura escolar no Brasil.

A metodologia utilizada foi bastante similar à utilizada em 2002, aulas expositivas, seminários, visitas ao Centro de Memória da FE-USP, Museu do Brinquedo

e ao Centro de Referência Mario Covas. Neste semestre contei com a colaboração da Monitora a mestranda Ana Nicolaça, integrante do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). Participaram desta disciplina 55 alunos por turma.

No primeiro semestre de 2004, no curso de Licenciatura, ofereci a disciplina *Introdução aos Estudos da Educação* (EDF-283), para duas turmas. O curso planejado e realizado em 2003, foi avaliado e procurei fazer uma reestruturação na proposta na perspectiva de atender as demandas dos alunos, no que se refere aos seus interesses e necessidades, ganhou densidade e aprofundamento para 2004. A partir de inúmeras discussões entre quatro docentes da faculdade de educação, três do EDF e uma professora da didática, traçamos princípios e diretrizes gerais que pudessem orientar o desenvolvimento do curso tendo como base uma pesquisa participante. Nosso objetivo é fazer com que os alunos pudessem efetivamente participar e decidir sobre seu próprio processo formativo e para nós realizar uma experiência que pudesse subsidiar a discussão na licenciatura sobre a formação de futuros professores. O Curso não pode ser avaliado pelos alunos devido o início da greve, junho de 2004.

Foi um curso experimental, contei com a colaboração das Monitoras Ana Nicolaça e Andressa Cristina Coutinho Barboza, dentro do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino. No que se refere a participação das monitoras foi um outro diferencial no trabalho, pois elas participaram da discussão do curso quando este ainda estava sendo gestado, assim elas tiveram oportunidade de participar da elaboração da bibliografia, da construção coletiva dos temas e da metodologia a ser desenvolvida na aula com os alunos. Elas ainda contribuíram de maneira significativa na organização dos diversos dados coletados junto aos alunos, como por exemplo: autobiografias, fichas de acompanhamento, propostas de ação por tema e etc. as turmas foram compostas por aproximadamente 70 alunos.

No segundo semestre de 2004, ofereci o curso obrigatório *História da educação II* (EDF120) para duas turmas do curso de pedagogia. Esta disciplina abrange o período que vai do século XVI ao XX, na Europa e no Brasil e foi estruturada em duas unidades: 1) *Ensaio de história geral: Primeiros passos na constituição da forma escolar moderna*; 2) *Ensaio de história do Brasil: a cultura escolar primária*.

O programa do curso foi elaborado por mim e pela Profa. Diana Vidal. A ênfase do curso recaiu na formação do modelo escolar moderno, a partir do século XVI e na constituição da cultura escolar no Brasil. Para tanto, foram privilegiados para estudo aspectos da educação no ocidente na época moderna e contemporânea, estabelecendo o

diálogo com a escola brasileira. O curso foi trabalhado por meio de aulas expositivas, seminários e visitas ao Centro de Memória da Educação e ao Museu da Educação e do Brinquedo, ambos da Faculdade de Educação da USP. Neste semestre contei com a colaboração da mestranda Andressa Cristina Coutinho Barboza, como monitora do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). Cada turma teve 60 alunos.

No primeiro semestre de 2005, no curso de Licenciatura, ofereci a disciplina *Introdução aos Estudos da Educação* (EDF-283), a qual foi ministrada para uma turma. O objetivo do curso era conhecer, aprofundar e refletir sobre os problemas educacionais brasileiros levantados a partir dos interesses alunos. Além disso, os alunos foram convidados a produzir propostas de ação para enfrentar os problemas educacionais por eles levantados.

A primeira edição deste curso teve um caráter experimental e foi realizada no primeiro semestre de 2003, como o objetivo de construir um curso a partir das demandas dos alunos, no que se referem aos seus interesses e necessidades. Em 2004, ele ganhou densidade e aprofundamento a partir de inúmeras discussões entre quatro docentes da faculdade de educação, eu e mais dois do EDF³⁶ e uma professora da didática. Traçamos princípios e diretrizes gerais que pudessem orientar o desenvolvimento do curso tendo como base uma pesquisa participante³⁷ com os objetivos de fazer com que os alunos pudessem efetivamente participar e decidir sobre seus próprios processos formativos e realizar uma experiência que pudesse subsidiar a discussão na licenciatura sobre a formação de futuros professores.

Na edição de 2005, foi introduzida uma aula histórica para cada um dos temas levantados pelos alunos, que foram três: Tema 1: *Organização do Sistema Escolar no Brasil* (inclui: educação pública e privada; escola – família, comunidade e estado; inclusão social; progressão continuada; seriação, ciclos; qualidade do ensino); Tema 2 - *Formação do professor* (inclui: instituições formadoras; agente social, figura modelo, relação professor aluno.); e por último, Tema 3 - *Alunos como sujeitos da educação* (motivação, relação aluno-aluno – adaptação – violência, cidadania, espírito crítico, relação professor/aluno, motivação, escola e sociedade, subjetividade, descriminação).

36 Professores do EDF: Elie Ghanem e Diana Vidal; Professora Maria Isabel de Almeida do Departamento de Ensino e Educação Comparada.

37 Os professores Elie Ghanem, Maria Isabel de Almeida e Maurilane Biccass elaboraram o texto: “Formação de professores(as) na perspectiva de uma aprendizagem participativa”, na perspectiva de produzirem uma pesquisa sobre esta experiência.

Os alunos avaliaram o curso de maneira bastante positiva. O grupo estudou e debateu os textos indicados, envolveu-se na elaboração de Propostas de Ação, a fim de realizar interlocuções e intervenções junto às instituições educativas e aos diversos sujeitos envolvidos direta e indiretamente em processos educativos. Neste semestre contei com a colaboração da mestranda Daniela Gomes de Albuquerque, como monitora do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). Cada turma contou com a presença de 60 alunos.

Esta disciplina tem sido oferecida pelo EDF e eu tenho nos últimos anos ministrado pelo menos uma turma por ano. A metodologia tem sido mantida, sempre adequada as demandas de temáticas levantadas e discutidas com os alunos. No blog, www.ieehis.blogspot.com e no blog www.ieehis2018.blogspot.com podem ser conferidos os programas e atividades que foram desenvolvidas com os alunos, bem como indicações de colunas de jornais, filmes e etc.

No segundo semestre de 2005, ofereci o curso obrigatório *História da educação II (EDF120)* para duas turmas da pedagogia.

Eu e a Profa. Diana Vidal optamos por fazer algumas reformulações no programa do curso desta disciplina. Decidimos trabalhar apenas com a história da educação no Brasil, mantendo o mesmo recorte temporal, do século XVI ao XX. A estrutura do curso passou a contemplar três unidades: 1). *Primeiros passos na constituição da forma escolar moderna (séculos XVI a XVIII)*; 2) *A cultura escolar primária em consolidação (1827-1890)*; 3) *A era dos grupos escolares (1890-1971)*.

Definimos ainda quatro eixos temáticos que deveriam ser trabalhados em cada uma destas três unidades: tempos e espaços escolares; sujeitos da educação (professores e alunos); disciplinas escolares; e materiais e métodos.

A metodologia utilizada foi bastante similar à utilizada em 2002: aulas expositivas, seminários, visitas ao Centro de Memória da FE-USP, Museu do Brinquedo e ao Centro de Referência Mario Covas. Neste semestre contei com a colaboração da mestranda Daniela Gomes de Albuquerque, como monitora do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). As turmas contaram com a presença de 60 alunos.

No primeiro semestre de 2006, ofereci, pela primeira vez, no curso de Pedagogia a disciplina optativa: *EDF 216 - História da Educação VI – Infância e Família* (anexo 4). Os objetivos propostos para o curso foram os seguintes:

- ✓ Conhecer, aprofundar e refletir sobre a infância e a família brasileira numa perspectiva histórica e sociológica, a partir dos interesses dos participantes do curso.
- ✓ Produzir propostas de ação relacionadas aos aspectos abordados na temática: *Infância e Família* no contexto brasileiro.

Utilizei para a realização desta disciplina o mesmo princípio adotado na disciplina do curso de licenciatura *Introdução aos Estudos da Educação*, ou seja, levantar junto aos alunos seus interesses, demandas e necessidades sobre o tema.

O levantamento realizado demonstrou o enorme interesse dos alunos sobre a temática geral do curso e estruturamos o trabalho em cinco grandes blocos: o primeiro buscou trabalhar as categorias históricas: *Infância e Família*, incluindo:

- ✓ Compreender o que é o conceito de Infância;
- ✓ Conhecer os vários modelos familiares a partir do final do século XVIII até os dias atuais e suas implicações para a educação;
- ✓ Ter uma noção de como a instituição “família” e a etapa da vida denominada “infância” modificaram-se no transcorrer dos séculos, entendendo estas como noções socialmente construídas e procurando ver as atribuições que já lhes foram dadas em contraposição às noções atuais;
- ✓ Analisar como os modelos familiares diferentes podem ter influencia na visão sobre a infância.
- ✓ Compreender o que há infância nos dias atuais.

O segundo bloco temático procurou discutir as *Políticas de atendimento à infância e Família no Brasil*, refletindo sobre as seguintes questões levantadas pelos alunos:

- ✓ Como as políticas internas e externas contribuem para o atendimento à infância?
- ✓ Como as concepções de infância afetaram e afetam as políticas educacionais no Brasil e na Europa?
- ✓ Quais foram às políticas públicas de atendimento implementadas para as famílias e para a infância pobre no Brasil:
- ✓ Como as políticas públicas de atendimento Família pobre: infância desguarnecida pelo poder público;

- ✓ Entender o momento histórico, econômico e social, para compreender qual é o papel da família na construção da infância pensando no Brasil do século XX.

Infância, Família e Escola foi o terceiro tema definido que incluía as questões:

- ✓ Qual a diferença da participação das famílias na vida escolar das crianças antigamente e nos dias atuais?
- ✓ Como se deu a relação da família e da escola na história da educação brasileira?
- ✓ Qual foi o papel da família na democratização da gestão escolar?
- ✓ Como vincular a família no cotidiano escolar?
- ✓ Até que ponto os professores podem se envolver nos problemas trazidos de casa pelos alunos?
- ✓ Como enfrentar as dificuldades de lidar com a diversidade cultural das crianças no universo escolar e se a escola é um “mal” necessário?

O quarto bloco temático foi sobre *Educação Infantil*. Os alunos pautaram duas importantes questões: 1) compreender o caráter dualista entre o assistencialismo e a educação no atendimento a criança de 0 a 6 anos; 2) quais as conseqüências da responsabilidade conjunta pela infância entre estado, sociedade civil e família no que se refere ao acesso e qualidade do atendimento a criança de 0 a 6 anos?

O quinto e último bloco temático focou a relação - *Infância e os meios de comunicação*. A questão de fundo sobre este tema foi a seguinte: em que medida a sociedade atual contribui para o amadurecimento precoce da infância hoje?

Para cada um destes blocos temáticos foi dada uma aula histórica, em seguida fazíamos um aprofundamento sobre o tema tendo como meta discutir as questões levantadas pelos alunos. Procurei selecionar uma bibliografia adequada a estes interesses. Ao final de cada bloco temático, os alunos deveriam elaborar uma Proposta de Ação Coletiva e uma individual sobre o tema e que posteriormente deveria ser aplicada junto a uma instituição ou a um público definido. O curso foi encerrado com um seminário, quando 12 propostas de ação implementadas pelos alunos foram apresentadas.

Produzimos para este curso um blog; www.infanciasfamilias.blogspot.com., na perspectiva de estabelecer uma comunicação entre professor e os alunos da disciplina. O blog trazia informações sobre o programa, a sistemática de avaliação, notícias de jornal, lembretes, roteiros para realização das atividades, etc.

O curso contou ainda com a apresentação do Marcus Vinicius Fonseca, aluno do nosso programa de pós-graduação e meu monitor PAE. O tema abordado por ele foi: *Crianças negras no século XIX: uma análise a partir da Lei do Ventre Livre*.

A avaliação do curso foi muito positiva do meu ponto de vista e dos alunos que puderam aprofundar os temas por eles definidos e ao mesmo tempo elaborar propostas de ação sobre algumas temáticas, tais como: como despertar o interesse na aprendizagem escolar; qual o papel da televisão na relação família e escola; como a escola tem contribuído para a formação da identidade das crianças negras; como os pais podem atuar na gestão da escola; quais são os critérios para o ingresso das crianças de 0 a 6 anos em instituições públicas de São Paulo, etc. O curso contou com a participação de 50 alunos.

Em 2009 ofereci uma disciplina optativa intitulada *Educação e Pesquisa: História da Educação*. O objetivo do curso foi o de discutir aspectos teóricos e metodológicos de pesquisas realizadas em história da educação. Para isto possibilitamos um campo de reflexão e ação, referências bibliográficas específicas, bem como a frequência em outros espaços educativos e de pesquisa da USP e em outras instituições de São Paulo, como o Museu Paulista e o Museu da Pessoa.

Os objetivos específicos almejados foram:

- Estimular a formação de pesquisadores em educação com foco em história da educação;
- Fomentar a discussão a cerca da metodologia de pesquisa histórica;
- Propiciar ações de formação no campo da pesquisa;
- Estabelecer intercambio com outras instituições de pesquisa e formação da Universidade de São Paulo.

O curso foi planejado a partir de quatro eixos.

I - História da Educação: constituição histórica do campo; a produção atual; a relação da história da educação com os problemas a educação atual; métodos e técnicas de pesquisa.

II – História da Educação e Arquivo: o valor dos arquivos para a produção historiográfica; as fontes e suas especificidades; o documento como monumento da memória educacional; princípios de organização de arquivos escolares; a prática da pesquisa em história da educação e do trabalho arquivístico.

III – História da Educação e Museu: o valor dos museus para a produção historiográfica; os objetos e suas especificidades; o documento como teatro da memória educacional; princípios de organização de museus escolares; a prática da pesquisa em história da educação e do trabalho museológico.

IV – Ações e Pesquisa de Campo: visitas monitoradas em arquivos e museus; pesquisa em arquivos e museus; levantamento, sistematização e análise de documentos.

Na programação do curso foram agendados três importantes visitas a espaços de pesquisa. Na Pinacoteca do Estado, tivemos uma apresentação de acervos com: fotos, jornais da época, panfletos, cartazes e outros materiais produzidos pelos movimentos de anistia e entidades de direitos humanos que narram a história da luta pela anistia no Brasil, dos anos 1960 aos dias atuais. A ênfase documental fora nas fotografias. Na sequência do curso, trabalhamos teórica e metodologicamente com a fonte fotografia.

Na visita realizada ao Museu da Pessoa, tivemos como foco as fontes orais. Na sequência também realizamos discussões teóricas metodológicas para que pudessem ser analisadas essas fontes.

Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação/USP, tivemos como foco conhecer documentos textuais, como nas visitas anteriores na sequência também fizemos discussões teóricas metodológicas para ajudar na análise deste tipo de fontes.

Como atividade final do curso era necessário que os alunos elaborassem um projeto de pesquisa. Para finalizar a disciplina todos os projetos, ou os trabalhos finais dos alunos foram apresentados e discutidos.

A avaliação realizada sobre a disciplina foi muito interessante, pois houve um reconhecimento que os alunos estabeleceram uma relação bastante participativa durante todas as etapas propostas.

Em 2011 ministrei a disciplina Histórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Tempos, Espaços, Práticas, Discursos, para duas turmas do curso de pedagogia. A disciplina visa discutir abordagens e dimensões da história de educação de pessoas jovens e adultas ainda pouco exploradas nos cursos de formação de professores. Para isto contempla as múltiplas estratégias de escolarização do social, atentando para as formas históricas de educação desses grupos postas em circulação na sociedade brasileira, agenciadas tanto por esferas governamentais quanto pela iniciativa privada, empreendidas a partir de meados do século XIX.

Os objetivos definidos foram:

- Discutir diferentes iniciativas para a educação de pessoas jovens e adultas das classes populares, destacando práticas, discursos e instituições estritamente escolares e projetos educativos vinculados a outros espaços, em especial aqueles nos quais a educação é pensada como instrumento de inclusão e/ou “reabilitação”;
- Compreender identidades e sentidos historicamente construídos em relação a esses grupos, relacionando-os às práticas educacionais dirigidas diretamente a essas populações;
- Destacar experiências e pesquisas brasileiras a partir de meados do XIX e as conexões entre essas e de outros mundos com as quais dialogam, ora em convergência, ora em conflito.

O programa do curso foi estruturado em quatro eixos. No primeiro enfoca-se a história da educação e o estado da arte em relação à educação de pessoas jovens e adultas. O segundo eixo busca abordar os sentidos atribuídos à juventude e à maturidade no império e na república. No terceiro eixo será realizada a discussão sobre os tempos, espaços, práticas e discursos escolares para a educação de pessoas jovens e adultas.

Esta disciplina foi criada para responder a uma demanda dos alunos para aprofundar sobre a temática de educação e escolarização de pessoas jovens e adultas no Brasil. Procuramos trazer referenciais teóricos de Paulo Freire e Thompson.

O curso pretende discutir aspectos da História da Educação Brasileira de 1940 aos tempos atuais, privilegiando o debate sobre os vários projetos educacionais que foram implementados desde o fim da Era Vargas até os dias atuais

- 1.Fim da Era Vargas e o processo de redemocratização;
- 2.Constituição de 1946 e os debates sobre a LDB;
- 3.Expansão da escolarização: ensino secundário, superior, educação de adultos e obrigatoriedade escolar (1961-1963);
- 4.Educação e os Movimentos Sociais;
- 5.Educação em tempos de exceção;
- 6.Educação e o processo de redemocratização, debates sobre a LDB

A partir de 2012 passou a ser oferecida uma disciplina interdepartamental intitulada *Educação Comparada*, que tem por objetivo central abordar, sob a

perspectiva histórica, filosófica, sociológica, cultural, curricular, avaliativa, política e/ou administrativa, questões educacionais de âmbito nacional e internacional, redimensionando, pelo conhecimento e pela comparação, o seu significado e favorecendo uma melhor compreensão do contexto brasileiro na sua multiplicidade.

A proposta do curso é discutir questões relacionadas:

1. Natureza, objetivos e métodos de comparação em educação.
 - 1.1. Perspectivas e métodos em educação comparada.
 - 1.2. Parâmetros internacionais em educação comparada: categorias e indicadores.
 - 1.3. A história da educação comparada como campo disciplinar e campo auxiliar para elaboração de políticas públicas
2. Mundialização, Internacionalização e Globalização: comparação e análise das tendências internacionais em educação
 - 2.1. Tratados, convenções, conferências, estudos e produção de indicadores internacionais e de metodologias de avaliação.
 - 2.2. Os organismos multilaterais e os sistemas educacionais.
3. Dimensões atuais da comparação na história da educação: globalização e particularização.
 - 3.1. Perspectivas da difusão: o institucionalismo e a cultura mundial da escolarização.
 - 3.2. Perspectivas críticas: a agenda global do capitalismo e a educação.
 - 3.3. Perspectivas da apropriação, internalização ou externalização: as práticas discursivas da escola na modernidade.
4. Tópicos de Educação Comparada:
 - 4.1. Aspectos de organização, financiamento e gestão de sistemas educacionais.
 - 4.2. Formação de educadores.
 - 4.3. Avaliação e indicadores de qualidade.
 - 4.4. Questões sociais, culturais, históricas e filosóficas da educação.

Para conseguir construir um curso que articulassem todas estas temáticas e com as demandas dos alunos, precisei fazer várias edições no programa do curso. A cada semestre produzia uma avaliação com os alunos na tentativa de tornar o curso interessante no sentido de contribuir com a formação dos alunos. O curso é teórico e prático à medida que se propõem a fazer leituras e estudos sobre a *história e os sentidos*

da educação comparada, o que possibilita aos alunos se situarem a temática num campo mais amplo a partir da sua historicidade. Foram convidados vários orientandos de mestrado e doutorado que tomaram a questão da comparação ou das histórias conectadas em suas pesquisas, para que pudessem apresentar aos alunos os resultados das mesmas.

Ainda do ponto de vista histórico discutimos as reformas educativas como objeto de pesquisa em história da educação comparada, relacionando trabalhos realizados sobre Brasil e Argentina.

A partir da entrada na temática do ponto de vista histórico, tomamos a temática Educação e comparação, apresentando e discutindo três entrevistas com três pesquisadores sobre este tema:

a) Antonio Novoa, de Portugal. <http://www.youtube.com/watch?v=xkez43wMDA>

b) Dominique Maingueneau, da França. <http://www.youtube.com/watch?v=5fz0WzY9wiU&feature=endscreen>

c) Juan Casassus, do Chile. http://www.youtube.com/watch?v=MFB_aiT5ocA

O terceiro momento de discussão temática tem como foco as reformas Educacionais Contemporâneas.

O quarto e último momento é construído desde o início do curso, quando os alunos selecionam os países que querem estudar no sentido de compreender como a educação se organiza e funciona. O ponto de partida é apresentar e discutir o PISA (Internacional Programme for International Student Assessment), que visa avaliar a capacidade dos jovens de 15 anos no uso dos seus conhecimentos, de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre os conteúdos do seu currículo escolar específico.

Tomar o PISA como uma referência, por ser um grande programa de avaliação internacional, ajuda a compreender as concepções que fundamentam a proposta. Quais os países que fazem parte? Como um país entra para este programa de avaliação, etc.

O Brasil é a referência para as discussões do PISA e também nas relações estabelecidas entre os países que são escolhidos pelos alunos para serem estudados.

Por último, enfocamos os grandes programas de avaliação existentes no Brasil. Em 2014, ministrei a disciplina História da Escolarização Elementar no Brasil, que pretende percorrer sobre as estratégias de escolarização do social constituídas historicamente. Para tanto, privilegia a construção da escola elementar e a formação do magistério das séries iniciais, interrogando-se sobre a produção de espaços, tempos e sujeitos, bem como de saberes e práticas escolares.

O programa foi estruturado em três unidades. Na primeira intitulada: Primeiros passos na constituição da forma escolar moderna (séculos XVI a XVIII), abordamos as temáticas:

- No mundo colonial, os vários sujeitos da educação;
- Espaços e tempos de educação;
- Professores leigos e religiosos;
- O início da funcionalização do magistério;
- A querela dos métodos.

Na unidade II, a cultura escolar primária em construção (1827-1890), aborda as seguintes temáticas:

- Primórdios da escola nacional: as primeiras leis e iniciativas;
- A quem atendia a escola primária oficial;
- Do mestre à professora;
- Métodos e modos de ensinar.

Na terceira e última unidade intitulada: A era dos grupos escolares (1890-1971), os seguintes conteúdos são trabalhados:

- Os templos de civilização;
- As reformas educacionais e a formação docente;
- Da pedagogia moderna à pedagogia da Escola Nova;
- A infância escolarizada;
- A feminilização do magistério.

Todas os programas de curso das disciplinas aqui apresentadas e que foram ministradas por mim nos últimos quinze anos, foram digitalizadas e se encontram anexas aos documentos disponibilizados.

Em 2011 fui convida pelo Prof. Marcos Cezar de Freitas para escrever junto com ele o livro *História Social da Educação Brasileira (1926-1996)*. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. Este livro faz parte de uma coleção intitulada Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira. Escrever sobre esta temática junto com O Marcos Cezar, foi muito instigante, pois compartilhamos das mesmas perspectivas teóricas e também foi uma maneira de contribuir com outros professores que atuam na graduação e necessitam de um material que os apoiem nas disciplinas.

B) Pós-Graduação

No primeiro semestre de 2003, participei ao lado de outros docentes da Área Temática de História da Educação e Historiografia da disciplina *Seminários Temáticos de História da Educação*, coordenada pela Prof^a Dr^a Cynthia Pereira de Sousa.

A disciplina tinha por objetivo introduzir os alunos ingressantes na Pós-graduação nas diversas questões teóricas, metodológicas e históricas do campo de estudos da História da Educação. Os docentes convidados ficaram responsáveis por um tema que seria desenvolvido em duas aulas e pela correção de trabalhos finais de alunos que optassem por escrever sobre algum dos temas tratados.

Abordei o tema *Imprensa pedagógica como fonte e objeto de pesquisa*, este foi um dos principais aspectos teóricos metodológicos tratados na minha tese de doutorado defendida nesta FEUSP, em dezembro de 2001.

No primeiro semestre de 2005, a disciplina *História da Educação, Arquivos e Fontes* foi criada por mim e pela Prof^a Dr^a. Diana Vidal, com o intuito de introduzir os alunos ingressantes na pós-graduação nas diversas questões teórico-metodológicas do campo da historiografia e da história da educação.

De maneira específica, a proposta do curso visou discutir a escrita da história da educação no Brasil, analisando as tendências históricas e atuais do campo e refletir sobre fontes orais e impressas interrogando-se a respeito de seus aspectos teórico-metodológicos específicos. Abordar a importância dos arquivos históricos e escolares para guarda, produção e socialização de acervos documentais.

O curso foi estruturado em três partes. Na primeira priorizamos discutir os temas *historiografia da educação brasileira; a constituição histórica do campo e sua configuração atual* e a introdução da discussão sobre *a escrita da história da educação: objetos, fontes e arquivos*.

Na segunda parte, enfocamos o tema da *História Oral - história, desafios e técnicas de trabalho*, destacando: a) definições, usos e abordagens; b) aspectos relacionados ao quantitativo e qualitativo utilizados neste tipo de pesquisa; c) quem são os sujeitos da história oral; d) História Oral e História do tempo presente; e) História Oral e memória; f) História de vida, autobiografias e História da educação.

Na última parte do curso enfocamos o tema *Fontes impressas - questões teóricas e metodológicas* abordando os seguintes aspectos: a) fontes impressas como fonte e objetos de pesquisa; b) procedimentos teóricos - metodológicos na análise dos documentos impressos dando ênfase à imprensa pedagógica, especificamente sobre as revistas periódicas; c) procedimentos teórico-metodológicos na análise dos documentos

impressos, dando ênfase aos textos oficiais, tais como: legislações, programas, propostas curriculares e etc.; d) procedimentos teórico-metodológicos na análise sobre livros didáticos; e) procedimentos teórico-metodológicos na análise de fotografias e ilustrações.

Contamos com uma convidada muito especial na edição deste curso, a Professora Anne-Marie Chartier (*Institut National de Recherche Pédagogique*), que fez uma importante discussão com os alunos sobre o tema *Um dispositivo sem autor – cadernos e fichários na escola primária*.

No primeiro semestre de 2006, participei novamente, ao lado de outros cinco docentes da Área Temática de História da Educação e Historiografia da disciplina *Seminários Temáticos de História da Educação* (anexo 6), coordenada pela Prof^a Dr^a. Cynthia Pereira de Sousa.

O objetivo da disciplina era o mesmo das edições anteriores. Abordei a questão da *Imprensa pedagógica como fonte e objeto de pesquisa*, referencial teórico metodológico utilizado no desenvolvimento no meu doutorado. A turma era composta por 12 alunos.

No primeiro semestre de 2006, ministrei mais uma vez a disciplina História da Educação, Arquivos e Fontes, na sua primeira edição trabalhei junto com a Profa. Dra. Diana Vidal, nesta nova edição contei com a colaboração da Profa. Dra. Heloisa Helena Pimenta Rocha, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

O programa do curso manteve a mesma estrutura em relação a sua primeira edição de 2005. O fato de não poder contar com a participação da Profa. Dra. Diana Vidal e levando em consideração a avaliação do primeiro curso, decidi tirar o módulo que abordava o tema sobre História Oral, pois os alunos haviam indicado que esta parte tinha ficado muito extensa e que o tempo dedicado para a discussão sobre fontes impressas foi muito reduzido. Optei junto com a Profa. Dra. Heloisa Helena Pimenta Rocha, por dar uma ênfase maior às discussões sobre arquivos e fontes impressas. A história oral foi abordada pela Profa. Diana Vidal que ministrou uma aula específica sobre esta temática.

Assim na edição do curso em 2006, privilegiamos a discussão da história da educação no Brasil, procurando analisar as tendências históricas e atuais do campo, refletir sobre fontes impressas, interrogando-se a respeito de seus aspectos teórico-metodológicos específicos. Além disso, procuramos abordar a importância dos

arquivos históricos e escolares para guarda, produção e socialização de acervos documentais.

Produzimos para este curso um blog; www.arquivosefontes.blogspot.com., objetivando estabelecer uma relação de comunicação entre os alunos da disciplina. O blog trazia informações sobre o programa, a sistemática de avaliação, notícias de jornal, lembretes, roteiros para realização das atividades, etc.

A avaliação do curso realizada pelos alunos foi muito positiva e acreditamos que a proposta do curso ficou mais adequada às necessidades dos pós-graduandos que estão chegando ao Programa. A turma foi composta por 20 alunos.

No primeiro semestre de 2007, ministrei mais uma vez a disciplina História da Educação, Arquivos e Fontes. O programa do curso manteve a mesma estrutura realizada no primeiro semestre de 2006. O módulo sobre História Oral ficou fora da programação, mas mantivemos uma aula sobre a temática que foi ministrada pela Profa. Dra. Diana Vidal.

Assim na edição do curso em 2007 e em 2008, privilegiamos a discussão da história da educação no Brasil, procurando analisar as tendências históricas e atuais do campo, refletir sobre fontes impressas, interrogando-se a respeito de seus aspectos teórico-metodológicos específicos. Além disso, procuramos abordar a importância dos arquivos históricos e escolares para guarda, produção e socialização de acervos documentais.

Produzimos para este curso um blog; www.arquivosefontes.blogspot.com., objetivando estabelecer uma relação de comunicação entre os alunos da disciplina. O blog trazia informações sobre o programa, a sistemática de avaliação, notícias de jornal, lembretes, roteiros para realização das atividades, etc. O curso contou com a participação de 10 alunos.

Nos últimos anos continuo ministrando esta disciplina no Programa de Pós-graduação. As mudanças que têm sido produzidas a cada curso oferecido são construídas junto com os alunos. No primeiro dia de cada curso peço aos alunos que apresentem o projeto, enfatizando objetivos, problematização, fontes e referenciais teóricos. As informações são sistematizadas para que possam subsidiar a organização do programa do curso.

O trabalho final do curso deve ser produzido a partir das contribuições do curso no que se referem as fontes e aos referenciais teóricos metodológicos. Diálogo com os alunos para que possam elaborar um trabalho que os ajudem a reelaborar, aprofundar o

que já produziram. Após a entrega dos trabalhos, faço uma devolutiva individual para cada um dos alunos, fechando assim a proposta do curso, história da educação: arquivos e fontes.

9.1.2. Atividades de Extensão

No período de 2007 a 2009, coordenei junto com o Prof. Dr. Elie Ghanem, um curso de especialização para professores que atuavam com educação de jovens e adultos do município de Guarulhos, São Paulo.

Iniciei minhas atividades na pós-graduação em 2003, apresentando a pesquisa realizada no doutorado aos alunos da disciplina *Seminários Temáticos de História da Educação*, coordenada pela Profa. Dra. Cynthia Pereira de Sousa. Em 2005 ministrei junto com a Profa. Dra. Diana Vidal à disciplina *Historia da Educação, Arquivos e Fontes*. Em 2006 ministrei esta mesma disciplina, contando com a participação da Profa. Dra. Heloisa Rocha Pimenta, da UNICAMP, e participei mais uma vez dos *Seminários Temáticos de História da Educação*, coordenado pela Profa. Dra. Cynthia Pereira de Sousa. Em 2007 e 2008 reformulei e ofereci novamente a disciplina *Historia da Educação, Arquivos e Fontes*.

Em setembro de 2011, ministrei a disciplina *História da Educação Arquivos e Fontes*, na Universidade Federal da Grande Dourados, como uma das atividades do PROCAD – parceria com a Faculdade de Educação-USP.

No período de 2002 a 2018, participei de cento e quarenta e nove bancas e uma e uma bancas examinadoras: três TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), vinte e uma de qualificação de mestrado; sessenta e quatro bancas examinadoras de mestrado; trinta e quatro bancas de qualificação de doutorado; e, trinta e quatro bancas examinadoras de doutorado.

No que se refere às atividades administrativas participei das Comissões: Cultura e Extensão Universitária, Estágios, Coc Licenciatura e do Conselho Departamental, CTA, Coordenação da linha de História do EDF; Ccint; Coordenação da linha de história da pós-graduação; e, atualmente na coordenação da área de Cultura, Filosofia e História da Educação.

Em 2003, participei juntamente com o Prof. Dr. Elie Ghanem da elaboração de um projeto com três representantes da Federação dos Servidores Públicos do Estado de São Paulo, intitulado “Alfabetização no serviço público”.

No período de novembro de 2003 a novembro de 2007, fiz parte da Comissão Editorial da Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação (RBHE). Neste período a RBHE participou da avaliação Qualis Capes, recebendo o conceito A Nacional. Sob a responsabilidade desta Comissão foram produzidas 8 revistas.

Ainda no período de 2002-2004, participei de um Congresso Internacional, apresentando trabalho, tive ainda trabalhos aprovados no VI Congresso Ibero-americano de História de La Educación Latino-americana (México-2003) e no V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Portugal-2004), por falta de recursos financeiros não pude comparecer a esses eventos. Apresentei também trabalhos em três Congressos Nacionais. Editei um capítulo de livro, dois artigos e uma resenha em periódico, além de resumos de textos completos em Anais de Congressos.

No período de 2004 a 2007, participei de dois Congressos Internacionais, apresentando trabalho, VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Uberlândia-Brasil-2006), VIII Congresso Ibero-americano de História da Educação (Argentina-2007). Apresentei ainda trabalho no Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em novembro de 2006.

Em atividades de extensão coordenei mesas nas Semanas da Educação de 2003 e 2004 promovidas pela Faculdade de Educação, coordenei mesas no 10º e 11º Simpósio Internacional de Iniciação Científica, promovidos pela Universidade de São Paulo.

Realizei oito vídeos conferências, no PEC Municipal, ocorrido no segundo semestre de 2003, e no segundo semestre de 2006. Proferi quatro palestras na Coordenadoria da Freguesia do O - Brasilândia dirigida a professores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas municipais daquela região. Participei ainda no período de 2002 a 2006 de debates organizados pelo Conselho Comunitário de Educação Cultura e Ação Social de Ferraz de Vasconcelos, em São Paulo para educadores e coordenadores pedagógicos que atuam com educação de jovens e adultos.

Em 2005, organizei a publicação do livro *“Educar para mudar: formação de educadores populares de jovens e adultos”*, que aborda a temática da educação de jovens e adultos sobre vários enfoques. Participam deste livro, entre outros autores, os Prof. Dr. Miguel Arroyo e Profa. Dra. Nilma Lino Gomes. A editora autêntica estará lançando na Anped deste ano um livro organizado pelo Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho em que estarão reunidos seis textos apresentados no III Congresso Mineiro de História da Educação, entre os quais se encontra um de minha autoria.

Fui convidada pela Profa. Dra. Maria Angela Salvadori, da Universidade de Bragança Paulista para organizar uma edição especial da Revista Horizontes com o título: “*Centros de Documentação e Centros de Memória da Educação*”. Publiquei ainda neste período, três artigos em periódicos nacionais, dois artigos em jornais, dois resumos de textos completos em Anais de Congressos e organizei uma publicação com os anais do I Encontro de Arquivos Escolares e Museus Escolares.

Em atividades de extensão, coordenei mesas nas Semanas da Educação de 2004 e 2005, 2007 e 2008, promovidas pela Faculdade de Educação. Coordenei mesas no 10º e 11º Simpósio Internacional de Iniciação Científica, promovidos pela Universidade de São Paulo. Ainda em 2004, 2005, 2006, 2007, 2010 e 2013 participei de debates organizados pelo Conselho Comunitário de Educação Cultura e Ação Social de Ferraz de Vasconcelos, em São Paulo, para educadores e coordenadores pedagógicos populares, que atuam com educação de jovens e adultos.

No período de 2004 a 2007, participei da organização três seminários na Faculdade de Educação: I Encontro de Arquivos Escolares e Museus Escolares; o I Seminário de sobre Políticas de Ações Afirmativas e de Consciência Negra na Faculdade de Educação da USP e do IV Intercâmbio de Grupos de Pesquisas em História da Educação.

No final de 2005, participei de uma missão de trabalho promovida pela Universidade Federal de São João Del-Rei, para realizar palestras e dois mini-cursos na área de História da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Esta atividade como professora visitante faz parte do Programa PQI/UFSJ/USP/UNESP na área de educação.

No período de 2006 a 2012 realizei um trabalho de consultoria e formação via Ministério das Relações Exteriores e Alfasol junto ao Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe, o objetivo deste trabalho é contribuir com a discussão e implementação de uma política pública voltada para a educação de jovens e adultos, elaborando com a equipe técnica local o Projeto Político Pedagógica desta modalidade educativa. Em novembro de 2011 finalizamos a última missão de trabalho junto a equipe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos de São Tomé e Príncipe. Em 2012, foi realizado um grande seminário no Brasil e outro em São Tomé para apresentação dos resultados do projeto e das publicações finalizadas.

Uma das publicações lançadas foi: *Cata D’Omali Cartas do Atlântico – Alfasol em São Tomé e Príncipe 2006-2011*, a proposta do livro foi inspirada no livro de Paulo

Freire e Sérgio Guimarães *A África ensinando a gente*, que retomam a experiência no país destacando cartas enviadas aos animadores culturais a época como elemento catalisador da valorização da história oral e expressão da identidade santomense no processo de formação dos educadores.

No ano de 2015 estive em Moçambique duas vezes, a primeira em agosto e a segunda no mês de outubro. A primeira viagem foi uma missão de trabalho no âmbito da Cooperação Internacional entre a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique. O objetivo era elaborar um projeto de formação voltado aos formadores da educação básica de todo o país no sentido de melhorar a qualidade do trabalho realizado junto as crianças. Nesta missão foram construídos de maneira coletiva os princípios, temáticas e metodologia para o curso que seria ministrado em outubro de 2015.

A segunda viagem foi a concretização do Seminário Nacional de Formação de Formadores dos Institutos de Formação de Professores e Educadores de Adultos das áreas de Línguas, Ciências de Educação, Ciências Naturais e Matemática, que aconteceu em outubro, simultaneamente em todas as províncias do país. Eu e a Profa. Edneia Gonçalves ficamos na Província de Beira e atuamos com 129 formadores.

O evento foi um sucesso e conseguimos sair com diretrizes locais que se somariam com as tiradas em outras províncias na perspectiva de dar continuidade a formação dos professores e educadores de todo país. Infelizmente o projeto foi interrompido abruptamente quando a Presidente Dilma Rousseff deixou o cargo.

9.1.3. Atividades de Pesquisa

A - Um projeto coletivo de pesquisa: NIEPHE

A trajetória do NIEPHE pode ser compreendida a partir de quatro momentos: sua criação no bojo dos primeiros projetos coordenados por Diana Gonçalves Vidal em parceria com o Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP); a entrada da mesma no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP e os trabalhos efetuados em associação com o Centro de Memória da Educação (CME); o ingresso de Maurilane de Souza Bicas, e seus orientandos, no Núcleo, ampliando as temáticas, as temporalidades pesquisadas e alterando sua configuração pela introdução da vice coordenação; a entrada das professoras Maria Angela Salvadori e Ana Luiza Costa,

momento de consolidação do grupo de pesquisa, a produção de um lugar de pesquisa e um lugar de pesquisadores.

O NIEPHE foi criado em 1996 e foi constituído inicialmente pelos integrantes³⁸ do projeto A Escola na sua Materialidade: Estratégias e Táticas (Distrito Federal, 1927-1930), apoiado pelo CNPq e pela FAPESP (Programa de Jovens Pesquisadores em Centros Emergentes). As atividades desenvolvidas no período entre 1996 e 2000, no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), buscou investir no estudo da materialidade introduzida na escola pública primária pela reforma Fernando Azevedo do Distrito Federal (RJ), entre 1927 e 1930.

A realização do projeto trouxe como desdobramento a reconfiguração dos interesses de pesquisa do NIEPHE, ampliados tanto no que concerne ao recorte temporal quanto ao geográfico. A nova proposta, Materiais e métodos na escola brasileira republicana: investigações acerca de estratégias de modelização e táticas de apropriação postas em uso no espaço escolar, encaminhada ao CNPq em 1999, pretendia levantar e analisar os recursos materiais e metodológicos utilizados pela escola brasileira no período de 1870 a 1930. Com a iniciativa, não apenas houve a incorporação de novos pesquisadores à equipe como, também, ocorreu o deslocamento dos vínculos institucionais do NIEPHE, que passou a atuar na Faculdade de Educação-USP, estabelecendo parcerias com o Centro de Memória da Educação (CME).

Com a experiência arquivística adquirida no IEB, entre 2000 e 2004, o grupo auxiliou o desenvolvimento do projeto Pesquisa sobre o Ensino Público Profissional no Estado de São Paulo: Memória Institucional e as Transformações Histórico-Espaciais Regionais, de Carmem Sylvia Vidigal de Moraes. Empreendeu a organização do arquivo permanente da Escola de Aplicação, da Faculdade de Educação-USP, com a aprovação pela FAPESP, na Linha Ensino Público, do projeto “Preservando a Memória do Ensino Público Paulista: A Escola de Aplicação (FEUSP), 1959-1999”. Além disso, higienizou documentos, organizou fundos e elaborou instrumentos de pesquisa para os seguintes arquivos do CME: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, Projeto Rondon, Projeto Educação Brasileira e Arquivo Laerte Ramos de Carvalho. O trabalho

³⁸ Este projeto foi coordenado por Diana Gonçalves Vidal, os bolsistas financiados pela FAPESP foram: André Luiz Paulilo, Osvaldo Camilo Nogueira de Almeida, Rosane Nunes Rodrigues, José Cláudio Sooma Silva, Tereza Marcela Meza Baeza e Rachel Duarte Abdala. Guilherme Maffei Leão foi bolsista do CNPq.

envolveu nove bolsistas de iniciação científica³⁹ e três mestrados,⁴⁰ que se associaram aos quatro mestrados⁴¹ vindos do exercício do IEB, e coincidiu com o ingresso de Diana Vidal na Pós-Graduação FEUSP.⁴²

O compromisso com a investigação sobre a escolarização primária e o interregno de 1870 a 1940 manteve-se no horizonte de atuação do grupo que, em 2002, envolveu-se com o projeto binacional *A Infância e sua Educação (1820-1950): Materiais, Práticas e Representações*, liderado no Brasil por Luciano Mendes de Faria Filho e em Portugal por Rogério Fernandes. A iniciativa contou com apoio da CAPES/GRICES e permitiu a inclusão de novos alunos à equipe, especialmente doutorandos que se beneficiaram de bolsas-sanduíche para as Universidades portuguesas do Porto e Coimbra.⁴³

A conclusão dos projetos em parceria com o CME e a entrada em 2003 de Maurilane Biccas na vice-coordenação do NIEPHE operaram novas alterações no trabalho da equipe. O grupo desligou-se do CME e elaborou a primeira versão do projeto temático *Das Múltiplas Estratégias de Escolarização do Social à Constituição da Forma escolar no Brasil (1870-1970)*. O esforço conjunto ajudou o NIEPHE a definir duas linhas de investigação, que passaram a nortear o foco das iniciativas: a primeira, coordenada por Diana Vidal, trata da escolarização da infância; e a segunda, coordenada por Maurilane Biccas, mira a escolarização de adolescentes e adultos.⁴⁴

Paulatinamente, foram-se refinando as categorias de análise e os recortes temporal e espacial do projeto, de sorte que, em 2006, resolvemos investir somente na história da educação em São Paulo, recuando a pesquisa à reforma pombalina. O título do projeto foi alterado para *As Múltiplas Estratégias de Escolarização Elementar do Social em São Paulo (1770-1970): Cultura e Prática Escolares*. Está dividido em dois eixos principais, mantendo a preocupação e a coordenação já enunciadas: múltiplas estratégias da escolarização da infância e múltiplas estratégias da escolarização de adolescentes e adultos.

39 Cristina Inoue, João Daniel Gomes, Tércia Silveira, Iomar Zaia, Karina Uehara, Isabel Esteves, Milton Mazetto, Leonardo Mattes e Vera Lucia dos Santos.

40 Isabel Esteves, Iomar Zaia e Karina Uehara.

41 André Luiz Paulilo, José Cláudio Sooma Silva, Rachel Duarte Abdala e Rosane Nunes Rodrigues.

42 A primeira dissertação orientada foi de Josely Muniz, e a primeira tese, de José Roberto Gnecco.

43 Elizabeth Poubel e Silva; Sônia Câmara; Wesley da Silva e Maria Luiza Cardoso.

44 Os alunos que participaram da fase inicial do projeto foram: Aristides Gusmão dos Santos Neto, Maria Antonieta Ferreira Braga e Thais Bernardes Nogueira (iniciação científica); Andressa Cristina Coutinho Barboza, Ana Cláudia de Sousa Rodrigues e Daniela Gomes Albuquerque (mestrado).

Convém, entretanto, destacar que a separação entre escolarização elementar da infância e escolarização de adolescentes e adultos é tanto mais problemática quanto mais se recua no tempo. Se a divisão proposta se apresenta como mais ou menos evidente para a segunda metade do século XX, ela torna-se artificial para épocas remotas. O trabalho, assim, vem sendo realizado de maneira solidária pelas equipes, entrecruzando interpretações marcadamente de curta duração com análises de média e longa duração. Ao mesmo tempo, temos atentado para a múltipla temporalidade dessas idades da vida e para a necessidade de tratá-las como categorias históricas, na tessitura de abordagens que privilegiem a sincronia das realidades e a diacronia dos processos. Ao dar ênfase ao exercício cotidiano dos sujeitos históricos, tomados nas relações que estabelecem com a sociedade e a história, pretendemos perceber como a escolarização elementar foi sendo (re)inventada no período pelos vários grupos sociais, expressando diferentes anseios e exibindo tensões sociais.

Associado a esse movimento e acreditando nas vantagens da investigação comparada internacional, o grupo integrou o projeto bilateral Brasil-Argentina *A Constituição e Reforma dos Sistemas Educativos no Brasil e na Argentina: Histórias Conectadas (1820-1980)*. Coordenado no Brasil por Diana Vidal e na Argentina por Adrian Ascolani e contando com apoio da CAPES/SECyT, o projeto pretende analisar historicamente a constituição e reforma dos sistemas educativos nos dois países, de 1820 a 1980, percebendo as relações sociais, culturais e educacionais entre as nações no âmbito de uma história conectada, com atenção aos seguintes eixos de interpretação: historiografia da educação sobre a temática nos dois países; circulação de pessoas, objetos culturais e modelos pedagógicos; culturas escolares e processos de escolarização; e reformas educativas e conflitos sociais.

Constituiu-se ainda como um fórum de estudos e discussões em torno de problemáticas no campo da história da educação. Temos realizado de maneira sistemática, quinzenalmente, encontros que visam trocar experiências de pesquisa entre os professores e os alunos de graduação e pós-graduação que participam do Núcleo, por meio de discussões de seus projetos e relatórios de pesquisa. Além disso, são realizados seminários de texto na perspectiva de atender às demandas de formação teórico-metodológica da equipe. O funcionamento do grupo também tem acolhido pesquisadores nacionais e internacionais, que vêm promovendo importante intercâmbio ao apresentarem suas próprias pesquisas e ao dialogarem com as desenvolvidas pela equipe.

Nos últimos 15 anos recebemos os seguintes pesquisadores: Antonio Gomes Ferreira, assistente de investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (outubro de 2004); Jerry D'Ávila, historiador, docente na Universidade da Carolina do Norte (EUA) (novembro de 2004); Ecio Portes, coordenador do Grupo Multidisciplinar de Pesquisa em Fundamentos da Prática Educativa da Universidade Federal de São João Del-Rei — UFSJ (novembro de 2004); Andrew J. Kirkendall, professor assistente de história na Universidade de Texas A&M, texas (EUA) (abril de 2005); Anne-Marie Chartier, professora pesquisadora do Institut National de Recherche Pédagogique (julho de 2005); Luciano Mendes de Faria Filho, professor da Faculdade de Educação da UFMG; Silvina Gvirtz, professora da Universidad de San Andrés, Argentina (junho de 2006); Marcus Vinícius, doutor pela Faculdade de Educação da USP (outubro de 2006); Elsie Rockwell, pesquisadora do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México (novembro de 2006); Maria Pilar Reverté, arquivista do Arxiu Nacional de Catalunya, Espanha (novembro de 2006); Marcos Cezar de Freitas, professor da Universidade Federal de São Paulo (março de 2007); Bruno Bontempi Jr., professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (abril de 2007); Adrián Ascolani da Universidad Rosario, Argentina (fevereiro de 2007); José Gonçalves Gondra, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (novembro de 2008); Alessandra Schueller da Universidade Federal Fluminense (outubro de 2008), Sandra Carli, da Universidad de Buenos Aires (outubro de 2008); Silvina Gvirtz da Universidad de San Andrés (outubro de 2008); Margarida Filgueiras, da Universidade do Porto (agosto de 2009); Heloisa Rocha Pimenta, da Unicamp São Paulo (abril de 2010); Maria Lucia Hilsdorf, Faculdade de Educação, USP (abril de 2010); Rogerio de Almeida, Faculdade de Educação, USP (junho de 2011); Marcus Vinicius Fonseca, Universidade Federal de Ouro Preto (maio de 2011); Angela Aisenstein, Heloisa Barbey, Sandra Carli, Adrián Ascolani e Margarida Filgueiras (março de 2012); João Pintassilgo, da Universidade de Lisboa (abril de 2013); Boris Kossoy, Universidade de São Paulo (abril de 2013); Silvia Finocchio, da Universidad Nacional de La Plata (setembro de 2013); Karl Jurgen Schriewer, da Humboldt Universitat Zu Berlin, Alemanha (outubro de 2013).

O fôlego do grupo tem permitido a realização de alguns eventos. Em julho de 2005, promovemos o I Encontro de Arquivos Escolares e Museus Escolares, ocorrido na Faculdade de Educação da USP e que teve como objetivos reunir, socializar e discutir os trabalhos em andamento sobre esta temática no país. O evento contou com a

presença de 177 participantes e apresentação de 37 trabalhos. Sua organização decorreu do compromisso reiterado do NIEPHE com a discussão acerca da política de guarda e preservação de documentos e objetos sobre a educação brasileira⁴⁵ — evidenciado nas diversas atuações em Arquivos e Centros de Memória efetuadas desde 1996 — e teve por perspectiva permitir a integração das diferentes experiências arquivísticas e museológicas desenvolvidas por historiadores da educação brasileiros e estrangeiros.

Em julho de 2007 e em 2012 fomos responsáveis pelo acolhimento do IV e do IX Seminário Inter-Grupos, uma iniciativa de cinco grupos de pesquisas em história da educação: o NIEPHE, ligado às Faculdades de Educação da USP; o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), da Universidade Federal de Minas Gerais; o Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura e Educação (GEPCE), da Universidade do Estado de São Paulo/Araraquara; o Núcleo de Pesquisa em História da Educação (NEPHE), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; e o Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná. O objetivo do seminário foi o de congregar alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado de forma a entretecer pesquisas e procedimentos de investigação, além de socializar trabalhos em andamento e permitir a visita a centros de documentação e memória, arquivos, bibliotecas e museus, tendo em vista a troca de experiências e o aprimoramento da investigação científica.

A trajetória do NIEPHE tem se consolidado nos 20 últimos anos a partir das investigações feitas por todos os seus membros em diferentes níveis (iniciação científica, mestrado, doutorado, pós-doutorado); da divulgação dos resultados de pesquisa por meio de publicações e de sistematização e disponibilização de dados e documentos na página do grupo; dos seminários internos de discussão para a formação permanente da equipe; do processo de organização de eventos; das parcerias estabelecidas com investigadores brasileiros e estrangeiros e instituições de pesquisa nacionais e internacionais; e do exercício da docência em graduação e pós-graduação.

O Niephe tem contado com apoio das agencias financiadores nacionais (CAPES, FAPESP e CNPq) e estrangeiras (Fundación Carolina, FCT/Portugal), estamos inscritos no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq).

⁴⁵ O investimento incluiu a orientação dos mestrados de Jacy Barletta e Iomar Zaia por parte de Diana Vidal.

Em 2016 o grupo completou 20 anos, realizamos um vídeo comemorativo que pode ser visto no endereço, <http://www.usp.br/niephe/quemsomos.asp>, bem como todos projetos, publicações.

B) Múltiplas estratégias de escolarização de adolescentes e adultos

Conforme já anunciado anteriormente, atualmente, o NIEPHE tem investido no projeto denominado *As Múltiplas Estratégias de Escolarização Elementar do Social em São Paulo (1770-1970): Cultura e Prática Escolares*, que se tornou eixo orientador dos trabalhos realizados pela equipe. Este projeto está estruturado em dois subprojetos, o primeiro coordenado pela Profa. Dra. Diana Vidal, denominado *Múltiplas estratégias de escolarização da infância em São Paulo*⁴⁶. O segundo subprojeto *Múltiplas Estratégias de Escolarização e Alfabetização de Adolescentes e Adultos (1870-1970)*, que apresento a seguir, contou com o apoio financeiro do CNPq, no período de 2005 a 2007, sob coordenação da Maurilane de Souza Biccás. Participaram desta primeira etapa 7 orientandos de iniciação científica e 5 do mestrado.

O grupo dedicou-se a investigar as múltiplas estratégias de escolarização de adolescentes e adultos, atentando para as formas históricas de escolarização destas faixas etárias postas em circulação na sociedade paulista, entre 1870 e 1970, agenciadas pelos diferentes grupos, tanto situados nas esferas governamentais, quanto na iniciativa particular. No projeto original pretendia-se estudar os esforços implementados desde o fim do século XIX para a difusão do ler e escrever a adolescentes e adultos nas escolas noturnas oficiais, na ação das Lojas Maçônicas, na Sociedade Propagadora de Instrução, na Liga Nacionalista, no Exército, nas campanhas de alfabetização, na ação das Irmandades e do Movimento Negro. No desenvolvimento do projeto vimos à necessidade de delimitar a abordagem junto às agências oficiais e particulares, assim, a equipe redesenhou os eixos da pesquisa da seguinte forma: iniciativas de origem governamental e particular.

No que concerne ao primeiro grupo, podemos citar:

a) *Cartilha do Operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930)*.⁴⁷ O objetivo desse estudo foi refletir sobre a alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo, em um período anterior às iniciativas públicas para a

⁴⁶ Este subprojeto conta com o apoio do CNPq, FAPESP e CAPES.

⁴⁷ Dissertação de mestrado de Andressa Cristina Coutinho Barbosa, no período de 2004 a 2006, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. Conferir no *site* do NIEPHE.

alfabetização de massas, o período republicano (1889 a 1930). A reflexão foi orientada pela análise de um dos materiais produzidos para a alfabetização de adolescentes e adultos trabalhadores no período, a *Cartilha do Operário*. Esta cartilha foi escrita por Theodoro de Moraes (professor formado pela escola normal da Praça da República, em 1903) e sua segunda edição foi publicada em 1928.

Esta investigação ajudou a compreender como o ensino noturno marcou a institucionalização da educação primária durante a Primeira República, no que se refere: à faixa etária atendida (maiores de 14 anos, de acordo com o Decreto nº 2.225 de 16/04/1912); a definição de horário de atendimento, o que caracteriza funcionamento destas escolas no período noturno devido ao perfil de seus alunos, operários que exerciam suas atividades profissionais durante o dia; a definição de gênero, pois a escola era destinada, na forma da lei, a alunos do sexo masculino; e a diferenciação de programas, ou seja, a escola e os cursos noturnos conseguiram manter sua especificidade, no que se refere aos métodos de ensino e conteúdos veiculados no ensino primário (Decreto nº 1.915 de 19/07/1910).

b) *Campanha de alfabetização de adolescentes e adultos no Estado de São Paulo (1947-1951)*.⁴⁸ O objetivo desse estudo foi o de analisar o impacto da Primeira Campanha de Alfabetização em São Paulo, tomando como objeto o jornal *O Estado de S. Paulo*,⁴⁹ de grande circulação em São Paulo no período. Buscou-se compreender a forma como a imprensa paulista interpretou a mobilização, a implementação e a realização da 1ª Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil.

c) *Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro (1912-1915): Escolarização da Infância na Cidade de Espírito Santo do Pinhal, São Paulo*.⁵⁰

O Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro, criado em 1897, foi analisado como um espaço específico de produção de uma cultura da infância escolarizada em Espírito Santo do Pinhal. A pesquisa buscou responder às seguintes questões: 1) que motivações levaram os gestores públicos a criar uma escola modelar em Espírito Santo do Pinhal? 2) quem eram as crianças que freqüentavam o Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro entre 1912 e 1915? 3) quais as idades que mais se destacavam no processo de

48 Pesquisa de iniciação científica realizada por Aristides Gusmão dos Santos Neto (Bolsa PIBIC-CNPq, período 2004-2005).

49 Foram levantadas todas as informações produzidas sobre a Campanha neste periódico e sistematizadas por meio de um banco de dados que está disponível no *site* do NIEPHE.

50 Dissertação de mestrado de Ana Cláudia de Souza Rodrigues.

escolarização? 4) quem eram as famílias dessas crianças? 5) esta instituição escolar primária cumpriu os objetivos pautados pela República no sentido de ampliar a escolaridade das crianças da cidade?

Com o intuito de conhecer quais as idades das crianças que freqüentavam o Grupo Escolar, foi feito um acompanhamento da trajetória escolar dos meninos matriculados na seção masculina de 1912 a 1915 e das meninas matriculadas na seção feminina de nesse mesmo período. Pode-se observar que as idades das crianças que ingressavam no primeiro ano primário, em 1912, era bastante heterogênea, variando entre 6 e 17 anos. Em 1915, observa-se que a heterogeneidade das idades diminui, há uma aproximação entre a idade ideal e a real das crianças, conforme a prescrição legal no que se refere a idade-série para a escolarização primária.

d) *Ginásio Estadual Vocacional “Cândido Portinari” de Batatais*:⁵¹ *Histórias, Sujeitos e Práticas*. O Ginásio Estadual Vocacional “Candido Portinari” de Batatais foi tomado como objeto⁵² a partir da sua história institucional, analisado com base nas práticas escolares relatadas pelos ex-alunos e complementadas com outras fontes como: legislação, fotografias, jornais, documentos produzidos pelos vocacionais e pelo Serviço do Ensino Vocacional (SEV), entre outras. A investigação buscou compreender e analisar: como essas práticas organizavam o funcionamento dos Vocacionais; como os alunos se apropriaram dessas práticas; se seriam elas específicas de cada vocacional. O objetivo desta pesquisa foi produzir uma história institucional do GVCP da cidade de Batatais, mediante práticas construídas para e pelos alunos e que foram referenciadas em suas memórias.

No que tange às iniciativas de origem particular, temos:

a) *Negro e educação: da ideologia educacional à experiência cidadã da escola fretenegrina de São Paulo (1931-1937)*.⁵³ Levando em consideração que a Escola Primária da Frente Negrina Brasileira (FNB) tinha por objetivos efetivar os direitos da

51 O Ginásio Estadual Vocacional “Cândido Portinari” de Batatais, iniciativa do governo estadual de São Paulo, criado nos anos 1960, como um projeto inovador para adolescentes que finalizaram o primário e estavam ingressando no secundário. Esse ginásio, junto com outros oito, constituiu-se em uma experiência singular e exemplar na educação brasileira, foi extinto pelos militares no final dos anos 1960.

52 Esse estudo constituiu-se na dissertação de mestrado realizada por Daniela Gomes Albuquerque, no período de 2005 a 2007, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP.

53 Márcia Luiza Pires de Araújo está desenvolvendo esta pesquisa no Programa de Pós-Graduação da FEUSP. Em 2005, depois que ingressou no Programa de Pós, submeteu seu projeto ao IV Congresso Negro e Educação, recebendo aprovação. As atividades junto ao Congresso foram finalizadas em 2006.

cidadania por meio da escolarização e do voto; oferecer oportunidades educacionais livres das limitações do racismo; e aumentar as oportunidades de trabalho para os negros, a pesquisa pretende mostrar que esta Escola existiu e foi implantada na sede da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931 a 1937). Vários estudos realizados recentemente apontam que a população negra se fazia presente nos projetos educacionais no final do império e no período republicano. Neste sentido, esta pesquisa visa contribuir com a história da educação brasileira ao elucidar uma iniciativa de escolarização dos negros na cidade de São Paulo.

b) *Negro e Educação na Primeira República: Campinas e o Lyceu de Artes e Offícios*.⁵⁴ Esta pesquisa tem por objetivo alargar a compreensão sobre a presença e permanência de crianças e adolescentes negros no Lyceu de Artes e Offícios da cidade de Campinas, sobre sua postura diante da escolarização que lhes era proposta na sociedade campineira do início do século XX.

c) *Escolas Populares: iniciativas católicas em São Paulo (1910 –1941)*.⁵⁵ A relevância deste estudo⁵⁶ se deve ao fato de a criação destas Escolas trazer à tona a preocupação com a educação popular e o modo como ela se constituiu. Sobre esta iniciativa buscou-se: compreender as motivações que levaram a igreja católica paulista a criar as *Escolas Populares* em São Paulo e sua relação com as outras iniciativas educativas oficiais; conhecer como essas instituições foram organizadas e como funcionavam; identificar e analisar quem foram os professores e os alunos que participaram desta experiência; levantar os locais e o número de alunos que foram atendidos durante os 31 anos de existência destas *Escolas*.

A investigação sobre as Escolas Populares, indica que elas colaboraram na escolarização de meninos e meninas operárias, cuja responsabilidade legal era do poder público. Poucas informações foram obtidas no que se refere a organização, funcionamento e programas utilizados, mas sabe-se que, a partir de 1918, passou a ser inspecionada pela Diretoria de Instrução Pública.

O que esta experiência significou para a igreja católica faz-se ainda necessário aprofundar, mas podemos inferir que o investimento simultâneo na escolarização

54 Esse trabalho constitui-se no mestrado de Thais Bernardes Nogueira.

55 As Escolas Populares, iniciativa educacional católica, foram criadas em 1910 e extintas em 1941, para catequizar e alfabetizar, meninos e meninas, moços e moças operários da cidade de São Paulo. O relatório final sobre esta pesquisa pode ser acessado no *site* do NIEPHE.

56 Iniciação científica realizada por Érika Garcia.

primária e no ensino do catecismo pode ter contribuído para que fosse produzido um acúmulo, que posteriormente veio a subsidiar a proposição do ensino religioso para as escolas primárias brasileiras.

d) *Loja Maçônica Independência e a aula noturna para adolescentes e adultos em São Paulo (1874-1878)*

O objetivo desta pesquisa foi analisar uma das formas históricas de escolarização e alfabetização voltadas para adolescentes e adultos, postas em circulação na sociedade paulista, agenciada pela Loja Maçônica Independência de Campinas, no período de 1870-1880. Para isto estaremos privilegiando o estudo de uma escola noturna criada por esta instituição e que teve como um dos mentores: Valentim da Silveira Lopes, um imigrante português, advogado, jornalista, médico, ilustrado e maçom, que chegou ao Brasil com toda família em 1857.

e) *Galícia e Brasil: migração, escolarização e alfabetização de adolescentes e adultos (1871-1936)*

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do meu pós-doutorado, na Universidade de Santiago de Compostela, sob a supervisão do Professor Anton Costa Rico. O foco da investigação foi mostra e analisar como a instrução foi uma preocupação tanto dos emigrantes galegos que chegavam ao Brasil, quanto para os que ficaram além mar. A investigação enfatizou ainda como se deu a circulação de ideias, pessoas e objetos por estas sociedades e culturas, destacando as iniciativas de educação e instrução e empreendidas pelas sociedades beneficentes criadas nos dois países, no caso brasileiro, o foco será a educação e alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Outras duas investigações foram ainda desenvolvidas no âmbito do projeto. A primeira denominada “Alfabetismo e Escolarização de Adolescentes e Adultos em São Paulo (1870 a 1940) ” visou levantar periódicos produzidos pela igreja católica, no período imperial, na perspectiva de identificar iniciativas relacionadas à alfabetização de pessoas adultas. Foi localizado no Arquivo Geral da Cúria Metropolitana o jornal católico *O Thabor*,⁵⁷ publicado em 1885 e 1886. Todas as informações relacionadas a educação foram organizadas em um banco de dados que se encontra no *site* do NIEPHE.

57 Iniciação científica de Thais Bernardes Nogueira.

A segunda, “Alfabetismo e Escolarização de Adolescentes e Adultos Negros em São Paulo (1870-1970)”, foi desenvolvida por três alunos de iniciação científica.⁵⁸ Esta investigação buscou privilegiar o estudo de fontes primárias produzidas por uma pesquisa que privilegiou a temática “Memórias de Escravidão de Famílias Negras de São Paulo”,⁵⁹ realizada pelas professoras Maria de Lourdes Mônaco Janotti e Suely Rolbes Reis de Queiroz, ambas da FFLCH (Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), e disponibilizada pelo CAPH⁶⁰ (Centro de Apoio à Pesquisa em História).

A pesquisa sobre “Memórias de Escravidão de Famílias Negras de São Paulo” é constituída por depoimentos orais de 44 famílias negras descendentes de ex-escravos no Estado de São Paulo, sendo 13 famílias da capital e 31 do interior. As entrevistas transcritas estão divididas em pastas de acordo com a localidade de cada família. Foram entrevistados membros de três gerações adultas negras, portanto, há relatos de depoentes nascidos entre o final do século XIX e a segunda metade do século XX.

Considerando que os depoimentos estão baseados nas histórias de vida dos entrevistados, os relatos apresentam informações sobre: o cotidiano das pessoas; a organização familiar; os projetos de vida; as memórias e experiências educativas ocorridas no âmbito escolar (escolarização formal); as relações estabelecidas pelas pessoas entre si e nos diferentes espaços em que vivem e circulam (escolarização do social).

O foco do projeto “Alfabetismo e Escolarização de Adolescentes e Adultos Negros em São Paulo (1870 a 1970)” foi levantar e analisar os depoimentos orais das 44 famílias negras do estado de São Paulo, tendo como objetivo compreender os processos de escolarização ocorrida nas três gerações de famílias negras.

Esse trabalho, finalizado no início de 2007, está sendo digitado, posteriormente será disponibilizado no banco de dados do NIEPHE. As informações levantadas neste

58 Carolina Freire Antunes (Bolsa FAFE-USP), Cristiano Barbosa dos Santos, Elis Regina Feitosa do Vale (Bolsa PIBIC-CNPq).

59 A investigação realizada pela equipe de pesquisadores da FFLCH ocorreu no período de março de 1987 a maio de 1988, tendo como objetivo principal perceber como no período do centenário da abolição da escravatura dava-se a memória da escravidão nessas famílias. A pesquisa também apresenta, entre outros objetivos e justificativas, a discussão do aproveitamento de fontes orais no trabalho historiográfico e a preservação de depoimentos que foram negligenciados pela historiografia.

60 O Centro conta com um grande laboratório de apoio à pesquisa, um acervo diversificado de microfilmes (1.006 rolos), diapositivos (22.000), uma videoteca (mais de 300 títulos) e um acervo de fitas K7 (com entrevistas, mesas-redondas, depoimentos, etc.).

acervo poderão contribuir para que historiadores da educação possam investigar aspectos da escolarização de negros em São Paulo.

Por último, apresentamos ainda três pesquisas de mestrado que estão sendo desenvolvidas por integrantes do NIEPHE, orientados por Maurilane Biccás, e que, apesar de não estarem diretamente relacionadas ao projeto *As Múltiplas Estratégias de Escolarização do Social em São Paulo (1770-1970): Cultura e Prática Escolares*, têm fomentado várias discussões importantes no grupo. A primeira pesquisa, que vem sendo realizada por André Carazza, propõe-se a analisar o suplemento infantil *Gurilândia*, editado pelo jornal *Estado de Minas*, um dos principais veículos de comunicação do cenário mineiro. O objetivo é estudar este suplemento no período de 1948 a 1965, na sua relação com as instituições escolares mineiras, quando sua orientação editorial priorizou a divulgação de conteúdos comuns aos trabalhados nas escolas.

A segunda investigação, realizada por Stela Cabral e intitulada *Estratégias de divulgação do campo pedagógico: a Revista do Ensino em Minas Gerais (1886-1889)*, visa analisar uma das primeiras revistas criadas no Brasil que se propunha a pautar e debater as questões educacionais do período.

O terceiro trabalho vem sendo elaborado por Sandra Caldeira. Ganha destaque por sua originalidade ao trazer a problemática sobre as estatísticas educacionais numa perspectiva histórica relacionando-a à formação do Estado, na produção da *governamentalidade* (Foucault, 2005) da população brasileira, e, de forma específica, a mineira. A investigação visa compreender e analisar as relações da instituição escolar com o domínio político (Chapoulie; Briand, 1994) a partir da organização dos serviços educacionais, analisando como se materializa a elaboração das categorias (instrumentos de acompanhamento, controle e avaliação) produzidas pelo Estado por meio dos processos de verificação da população. Pretende-se entender como os elementos da estatística configuraram a escola pública mineira, definindo categorias fundamentais, que são transformadas em instrumentos de trabalho pelos professores para o funcionamento escolar. Figurando como um conhecimento paradigmático estruturante do Estado moderno, o conhecimento estatístico define categorizações tanto das relações quanto das instituições sociais, propondo a racionalidade moderna.

Em linhas gerais foram apresentados do ponto de vista acadêmico a proposta, o desenvolvimento e alguns resultados alcançados até o momento pelas pesquisas que compõe o projeto *Múltiplas Estratégias de Escolarização e Alfabetização de*

Adolescentes e Adultos (1870-1970). Assim, além dos relatórios de iniciação científica e das dissertações de mestrado em andamento e concluídas, a equipe participou de uma série de eventos nacionais e internacionais, apresentando resultados parciais e finais de suas investigações e publicando o resumo de seus trabalhos.

O desdobramento deste projeto possibilitou articular outros dois, um primeiro, objeto de meu pós-doutoramento, na Universidade de Santiago de Compostela, já mencionado anteriormente. O segundo ainda em andamento *História da Educação em São Tomé e Príncipe (África): processo de descolonização e construção da nação (1950 a 1990)*, que será apresentado no próximo item.

C) Síntese dos Projetos de Pesquisa os concluídos e os em andamento

Projeto 1 - Produção da ignorância e escolarização do social: história cultural da escola e do alfabetismo em Minas Gerais -1820-1950. Período 1997 a 1999

Projeto integrado de pesquisa desenvolvido por pesquisadores da FaE-UFMG e de outras instituições de pesquisa em MG. Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa. Alunos envolvidos: Graduação (2). Integrantes: Luciano Mendes de Faria Filho - Coordenador / Tarcísio Mauro Vago - Integrante / Fernanda Mendes Resende - Integrante / Walquíria Miranda Rosa - Integrante / Laurena C. Belo de Souza - Integrante / Maurilane de Souza Biccass - Integrante. Financiador (es): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Bolsa / Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Auxílio financeiro / Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - Auxílio financeiro.

Projeto 2: A Revista do Ensino: um estudo sobre seu ciclo de vida e às estratégias de formação de professores (as) de Minas Gerais (1925-1971). Período 2002 a 2005

O projeto apresentado no meu ingresso na Faculdade de Educação tinha por objetivo dar continuidade à pesquisa que deu origem a minha tese de doutoramento, defendida em dezembro de 2001 na FE-USP. O objeto central deste projeto era completar o estudo sobre o ciclo de vida da Revista do Ensino, o impresso pedagógico oficial mais importante de Minas Gerais, criada em 1925 e extinta em 1971. O projeto desenvolvido no doutorado focou no período de 1925 a 1940, momento crucial de implementação de reformas educacionais em Minas Gerais. Seguindo a mesma linha dei

continuidade à análise deste impresso no período de 1945 a 1971, completando assim o estudo sobre o ciclo de vida da Revista do Ensino.

Os objetivos delineados no projeto foram os seguintes:

- ✓ Fazer uma revisão do banco de dados produzido na fase de elaboração da tese de doutorado, na perspectiva de suprir algumas lacunas e incluir novos itens, percebidos como importantes durante a pesquisa.
- ✓ Ampliar o banco de dados, completando a indexação da Revista do Ensino, com a inclusão dos 15 números não localizados do período de 1925 a 1945 e os 64 últimos números publicados entre os anos de 1945⁶¹ e 1971.
- ✓ Disponibilizar as informações produzidas a partir do banco de dados por via impressa, buscar parcerias para disponibilizá-los virtualmente pela internet e em Cd.
- ✓ Analisar as estratégias de formação criadas pelos editores da *Revista do Ensino* no período de 1945 a 1971.
- ✓ Analisar como o campo pedagógico mineiro foi sendo conformado a partir das estratégias de formação criadas pelos editores da *Revista do Ensino* no período 1945 a 1971.

A realização desta pesquisa foi uma tarefa bastante demorada e difícil, uma vez que não contei com nenhum financiamento e os arquivos onde as revistas se encontravam todos em Minas Gerais.

O fato de estar vinculada à USP, pesquisando em um acervo de outro estado, com uma temática bastante específica, dificultou conseguir recursos nas agências de financiamento paulistas. Por outro lado, o fato de estar vinculada à USP também dificultou obter recursos junto às agências de financiamento de Minas Gerais.

O levantamento das revistas nos arquivos mineiros foi realizado com recursos próprios, viajei três vezes a Belo Horizonte, pude contar com o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), que cedeu duas alunas bolsistas para me ajudar na finalização desta tarefa. Sem este apoio teria sido impossível realizar este trabalho.

As atividades realizadas foram as seguintes:

- ✓ Revisar o primeiro banco de dados produzido sobre o período de 1925-1940;
- ✓ Levantar as *Revistas do Ensino* no período de (1946-1971);

61 A *Revista do Ensino* não circulou do 2º semestre de 1940 a 1944

- ✓ Sistematizar e digitar as informações coletados no banco de dados;
- ✓ Produzir de um artigo sobre a pesquisa;
- ✓ Disseminar da pesquisa em evento acadêmico.

O levantamento das Revistas foi realizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG, no Arquivo Mineiro e no Centro do Professor em Minas Gerais. Dos 64 números publicados no período de 1945-1971 foram localizados 58. Para realizar a sistematização das informações, utilizamos o banco de dados produzido para a 1ª etapa da pesquisa. Desta forma, mantivemos para a coleta de informações os seguintes tópicos: número; ano de publicação; período; volume; números da página inicial e final de cada texto; título do texto; nome do autor; quem é o autor; seção; fontes referidas; tema, palavras chave; e comentários (breve resumo de cada artigo). Foram tiradas fotografias de todas as capas e indexamos 1100 artigos. O banco de dados de todo o ciclo de vida da Revista conta com aproximadamente 3400 inserções.

Priorizei fazer um levantamento específico sobre a temática da alfabetização, o que foi muito fundamental para a elaboração do artigo: “Revista do Ensino (1946-1971): tematizando a alfabetização, apresentado no VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, realizado este ano em Uberlândia, Minas Gerais”. (Anexo 16)

O banco de dados encontra-se disponível na página do NIEPHE e também será disponibilizado para o GEPHE.

Projeto 3 - Múltiplas Estratégias de Escolarização de Adolescentes e Adultos em São Paulo (1870-1970). Período 2005 a 2009

O objetivo geral é o de investigar as múltiplas estratégias de escolarização de adolescentes e adultos, atentando para as formas históricas de alfabetização destas faixas etárias postas em circulação na sociedade paulista, entre 1870-1970, agenciadas pelos diferentes grupos (igrejas, maçonaria, irmandades negras, sindicatos), tanto situados nas esferas governamentais, quanto na iniciativa privada. *Situação:* Em andamento; *Natureza:* Pesquisa. *Alunos envolvidos:* Graduação (6) / Mestrado acadêmico (4) / Doutorado (1). *Integrantes:* Andressa Cristina Coutinho Barboza - Integrante / Daniela Gomes de Albuquerque - Integrante / Aristides Gusmão dos Santos Neto - Integrante / Cristiano Barbosa dos Santos - Integrante / Thaís Bernardes Nogueira - Integrante / Elis Regina Feitosa do Vale - Integrante / Marcia Luiza Pires de Araujo - Integrante / Carolina Freire Antunes - Integrante / Erika Garcia - Integrante / Ana Luiza Jesus da Costa - Integrante / Maurilane de Souza Biccass - Coordenador.

Financiador (es): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Auxílio financeiro / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Bolsa / Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da Usp - Bolsa / Fundação Ford - Bolsa / Pro Reitoria de Pesquisa - Auxílio financeiro. *Número de produções C, T & A:* 16 / *Número de orientações:* 10.

Projeto 4 – A constituição e reforma dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina: histórias conectadas (1820-1980). Período 2007 a 2009

Este projeto pretende analisar historicamente a constituição e reforma dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina, no período entre 1820 e 1980, percebendo a relação entre os países no âmbito de uma história conectada e atentando para os seguintes eixos de interpretação: - historiografia da educação sobre a temática nos dois países; - circulação de pessoas, objetos culturais e modelos pedagógicos; - culturas escolares e processos de escolarização; e - reformas educativas e conflitos sociais. . *Situação:* Em andamento; *Natureza:* Pesquisa. *Integrantes:* Diana Gonçalves Schmidt - Coordenador / Maurilane de Souza Biccas - Integrante. *Financiador (es):* CAPES-SECyT - Bolsa.

Projeto 5 - A Circulação Internacional de Modelos Educacionais. Perspectivas. Comparadas (Brasil e França). Período 2009 e em andamento

O objetivo deste projeto é identificar modelos de educação veiculados historicamente por meio de impressos e objetos escolares e, mais recentemente, por meio de instituições de formação de professores de nível superior. As duas temáticas abordadas gozam da mesma pertinência social nos dois países e ensejam debates igualmente importantes, na escola e na opinião pública. Tanto para os materiais que circularam no Brasil no final do século XIX, quanto para as atuais propostas da formação docente (com inspiração nos Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM), a menção à educação francesa é uma constante. No que concerne ao Oitocentos e às décadas iniciais do Novecentos, a França emerge sob a pena dos educadores e políticos brasileiros como aquilo que Schriewer denominou por sociedade de referência. As viagens de professores comissionados destinavam-se prioritariamente a Paris, com o objetivo de observar o sistema educacional e colher subsídios para a implantação de reformas educacionais no território brasileiro. Um século depois, a

França continua a ser uma cultura de referência para o Brasil, mas, seguramente, as formas que caracterizam as relações entre os dois países se diversificaram com o advento dos processos de globalização. Tal é o que se pode observar nos modelos de formação de professores que se configuram, do lado francês, nos IUFM e, no Brasil, nas experiências que se multiplicam após a LDB de 1996. Ao se debruçar sobre dois períodos históricos distintos e ao investigar práticas diferentes de circulação social de saberes, o atual projeto retoma a questão do modelo educacional francês, explorando as formas de disseminação e apropriação desse modelo no território brasileiro. Acautelasse, contudo, contra o imediatismo do estabelecimento de relações de continuidade seja no tempo (entre o passado e o presente), seja no espaço (entre o Brasil e a França), considerando a ruptura e a diferença como problema de método. *Situação*: Em andamento; *Natureza*: Pesquisa. *Alunos envolvidos*: *Mestrado acadêmico* (1) *doutorado* (7). *Integrantes*: Diana Gonçalves Vidal - Integrante / Maria Ângela Borges Salvadori - Integrante / Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno - Coordenador / Flávia M Sarti - Integrante / Isabel M Bello - Integrante / Anne Marie T Chartier - Integrante / Isabel Cristina Frade - Integrante / Max Butlen - Integrante / Pénélope Caspar-Karydis - Integrante / Denise Trento Rebello de Souza - Integrante / André Bocchetti (doutorando) - Integrante / Adolfo S. de Oliveira (doutorando) - Integrante / Inára A. Garcia Pinto (doutoranda) - Integrante / Wiara R. de Alcântara (doutoranda) - Integrante / Patrícia Coelho da Costa (doutoranda) - Integrante / Rachel Duarte Abdala (doutoranda) - Integrante / Fabiana Garcia Munhoz (mestranda) - Integrante / Ana de Jesus Costa (doutoranda) - Integrante / Adolfo S. de Oliveira (doutorando) - Integrante / Maurilane de Souza Biccas - Integrante. *Financiador (es)*: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Auxílio financeiro.

Projeto 6 - Circulação de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos: migração, escolarização e alfabetização de adolescentes e adultos (Brasil e Galícia 1871-1936. Período 2010 e 2014.

Este projeto busca analisar o fenômeno migratório da Galícia para o Brasil e do Brasil para a Galícia, no período de 1871 a 1936, enfatizando a circulação de idéias, pessoas e objetos por estas sociedades e culturas, destacando as iniciativas de instrução e alfabetização de adolescentes e adultos empreendidas pelas sociedades beneficentes criadas nos dois países. Parte de uma compreensão da relação entre os dois países no âmbito de uma história conectada, atentando para os seguintes eixos de interpretação: a)

historiografia da educação sobre a temática no Brasil e na Espanha; b) circulação de pessoas, objetos culturais e modelos pedagógicos; c) culturas escolares, processos de escolarização e alfabetização (a escola compreendida na interioridade de seus processos e na relação com a sociedade). A investigação visa verificar quais foram os americanos galegos que criaram escolas elementares no Brasil e também se preocuparam em difundir a instrução na Espanha, especificamente na região da Galícia, atuando como bem define Gruzinski (1999, 2003) como *passeur* ou passador entre sociedades e culturas existentes em dois mundos no velho e no novo. Pretende ainda identificar e acompanhar as viagens e ações empreendidas por estes anônimos no Brasil e na Espanha, buscando compreender e analisar que aspectos do sistema educacional espanhol foram trazidos para o Brasil, e no caminho inverso, perceber que aspectos do sistema educacional brasileiro foram incorporados pelas escolas espanholas, mais especificamente da região da Galícia. *Situação:* Em andamento; *Natureza:* Desenvolvimento. *Integrantes:* Maurilane de Souza Biccás – Coordenador.

Projeto 7 – Galícia e Brasil: migração, escolarização e alfabetização de adolescentes e adultos. Período 2009 e 2014.

Este projeto visa analisar o fenômeno migratório da Galícia para o Brasil e do Brasil para a Galícia, no período de 1871 a 1936, enfatizando a circulação de idéias, pessoas e objetos por estas sociedades e culturas, destacando as iniciativas de instrução e alfabetização de adolescentes e adultos empreendidas pelas sociedades beneficentes criadas nos dois países. Parte de uma compreensão da relação entre os dois países no âmbito de uma história conectada, atentando para os seguintes eixos de interpretação: a) historiografia da educação sobre a temática no Brasil e na Espanha; b) circulação de pessoas, objetos culturais e modelos pedagógicos; c) culturas escolares, processos de escolarização e alfabetização (a escola compreendida na interioridade de seus processos e na relação com a sociedade).

Na perspectiva de se compreender as relações estabelecidas entre os diversos povos do mundo, desencadeadas a partir dos processos de (e)(i)migração, os historiadores tem privilegiado a dimensão cultural como uma possibilidade de analisar as conexões tanto continentais quanto intercontinentais. A investigação visa verificar quais foram os americanos galegos que criaram escolas elementares no Brasil e também se preocuparam em difundir a instrução na Espanha, especificamente na região da Galícia. Para isto pretende-se identificar e analisar as atividades educativas

empreendidas pelas associações e sociedades de socorros mútuos, especificamente as criadas por galegos e espanhóis no Estado de São Paulo. O ponto de partida será a análise da organização e o funcionamento de duas instituições: a primeira criada na cidade de Santos, em 1895, denominada Centro Gallego Espanhol; a segunda é a Sociedade Hispano-brasileira de Socorros Mútuos Instrução e Recreio, criada em 1898, na cidade de São Paulo. Ambas desenvolveram atividades educativas dirigidas aos sócios, filhos de sócios e para os estrangeiros interessados, no caso de Santos, por exemplo, após seis anos de funcionamento. *Situação*: Em andamento; *Natureza*: Pesquisa. *Alunos envolvidos*: Graduação (1) / Doutorado (3). *Integrantes*: Maurilane de Souza Biccás - Coordenador. *Financiador (es)*: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Auxílio financeiro.

Projeto 8 – Brasil, Portugal e África histórias conectadas: educação de adolescentes e adultos em São Tomé e Príncipe (1950 a 1984). Período 2011 e em andamento

O projeto tem por objetivo compreender e analisar a história da educação de adolescentes e adultos em São Tomé e Príncipe, na África, no período de 1950 a 1984. A definição por este recorte temporal justifica-se por abordar, o período antes de depois da independência destes pais de Portugal. Um dos principais focos de análise será o processo de alfabetização de adolescentes e adultos, instaurados pelos sujeitos que promoveram a Revolução e convidaram Paulo Freire para ajudá-los nesta empreitada. A investigação tem ainda por finalidades: a) levantar e catalogar toda a documentação escolar disponível nos arquivos de São Tomé e Príncipe e de Portugal; b) A partir do levantamento e produção de fontes orais, contemplar os principais sujeitos que participaram das campanhas de alfabetização empreendidas no país; c) Discutir e analisar a configuração e o funcionamento da alfabetização de adultos no período delimitado; d) Compreender e analisar as concepções, representações de alfabetização de adultos e dos sujeitos envolvidos (educandos e educadores) neste processo.. *Situação*: Em andamento; *Natureza*: Pesquisa. *Alunos envolvidos*: Mestrado acadêmico (1) doutorado (5). *Integrantes*: Diana Gonçalves Vidal - Integrante / Maria Ângela Borges Salvadori - Integrante / Odete Andrade - Integrante / Maurilane de Souza Biccás – Coordenador.

Projeto 9 - Circulação de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos entre Brasil e Argentina (séculos XIX e XX). Período 2011 a 2015.

O objetivo deste projeto é promover a cooperação e o intercâmbio acadêmico na área de História da Educação por meio da associação entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP/Brasil e o Doutorado em Humanidades e Artes da Universidad Nacional de Rosario/Argentina, em rede com os programas a que se acham vinculados os pesquisadores que compõem as equipes brasileira e argentina. O projeto tem como foco a circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos entre o Brasil e a Argentina, entre o final do século XIX e o século XX.

Situação: Em andamento; *Natureza:* Pesquisa. *Alunos envolvidos:* Graduação (3) / Doutorado (8). *Integrantes:* Luciano Mendes de Faria Filho - Integrante / Diana Gonçalves Vidal - Integrante / Maria Ângela Borges Salvadori - Integrante / Heloisa Helena Pimenta Rocha - Coordenador / Adrian Ascolani - Integrante / Bernardo J. de Oliveira - Integrante / Maria do Carmo Martins - Integrante / Angela Aisenstein - Integrante / Carolina Kaufmann - Integrante / Pablo Ariel Scharagrodsky - Integrante / Silvia Finocchio - Integrante / Silvia Roitenburd - Integrante / Talía Gutiérrez - Integrante / Maurilane de Souza Biccas - Integrante.

Projeto 10 – História da Educação em São Tomé e Príncipe (África): processo de descolonização e construção da nação (1950 a 1990)

O período que se estende entre as décadas de 1950 a 1990, do século XX, foi marcado de uma maneira geral, por um processo de descolonização da África. As razões para estes acontecimentos são de várias ordens? Políticas, econômicas, étnicas, culturais, históricas além de circunstâncias sociais que contribuíram para a construção de muitas nações africanas e que teve como componente importante o trânsito de indivíduos entre os dois mundos, promovendo a circulação de ideias, de modelos pedagógicos, etc., no nosso caso específico, entre Portugal e as colônias africanas de língua portuguesa. O processo de descolonização da África teve início após a segunda Guerra mundial, modificando a configuração dos territórios até então ocupados, para construção de nações independentes. Os objetivos deste projeto são: 1) compreender e analisar como a escola primária estava organizada no fim do período colonial e após a independência; 2) qual era o currículo da escola primária e o que se ensinava no período colonial e após independência; 3) quem eram os professores antes e depois da independência; 4) compreender e analisar as prioridades definidas pelo Estado após a

independência; 5) analisar as estratégias empreendidas para enfrentar o alto índice de analfabetismo no país. Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa.

Projeto 11 - Mulheres e inovação no ensino (São Paulo e França, nas décadas de 1860 a 1960)

O projeto, que integra Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo) e universidades francesas associadas à USPC (Université Sorbonne Paris Cité), objetiva a elaboração de biografias de professoras que inovaram a prática docente e que permanecem praticamente desconhecidas ainda nos dias de hoje. A maioria dessas mulheres construiu sua trajetória em sala de aula. Foram professoras de escolas primárias e secundárias em zonas urbanas e rurais, criaram metodologias para o ensino de jovens e adultos ou para alunos especiais. No seu conjunto, estas biografias exibem as múltiplas formas de ser mulher e professora em São Paulo e na França nos séculos XIX e XX.

Como resultado, as ações de mulheres pedagogas e professoras são pouco reconhecidas, exceto na área de educação infantil, onde figuras como Pauline Kergomard na França, Maria Montessori na Itália ou Cecília Meireles no Brasil trouxeram à luz os métodos pedagógicos inovadores que eles desenvolveram a partir da década de 1880. As mulheres menos conhecidas, no entanto, contribuíram de forma importante para expandir as oportunidades para as meninas, em todas as áreas da educação, desde a pré-escola até a universidade, mas também na área de educação profissional, educação de adultos ou formação de professores. Trazendo à luz suas trajetórias, suas ações, bem como a literatura teórica que inspirou suas ações, este projeto explora como ideias educacionais viajam e são promulgadas. Os exemplos desenvolvidos de mulheres ativas em São Paulo e na França pretendem estimular comparações metodológicas, bem como medir como inovações pedagógicas surgiram e se espalharam bem antes que a era numérica obliterasse as restrições de tempo e distância. O foco nas mulheres tem a intenção de estimular o pensamento crítico sobre como o gênero constrói a memória histórica da inovação, mesmo em um campo, como a educação, em que as mulheres estavam presentes desde o início. Ao associar alunos de graduação e pós-graduação, o projeto visa equipar os alunos com metodologias de pesquisa na área de estudos de gênero que seriam transferíveis para uma ampla gama de situações profissionais. O foco em mulheres individuais oferece um enfoque administrável para o aprendizado de métodos de pesquisa, além de fornecer insights

sobre o que constitui a inovação pedagógica. A abordagem biográfica oferece claras possibilidades de transferência para estudantes que pretendem seguir carreiras no ensino ou em uma ampla variedade de campos que abordam questões relacionadas a treinamento, aprendizagem ao longo da vida e elaboração de programas de aprendizagem. Além disso, os alunos aprenderão como disponibilizar suas pesquisas em um site interativo. Coordenadores: Rebecca Rogers e Diana Vidal. Os resultados parcialmente concluídos podem ser conferidos no site: <https://histeduc.wixsite.com/genre-genero>

Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa.

Alunos envolvidos: Graduação: Doutorado: (9). Integrantes: Maurilane de Souza Biccas - Integrante / Paula Perin Vicentini - Integrante / Diana Gonçalves Vidal - Coordenador / Dislane Z. Moraes - Integrante / Wiara R. de Alcântara (doutoranda) - Integrante / Raquel Duarte Abdala (doutoranda) - Integrante / Fabiana Garcia Munhoz (mestranda) - Integrante / Vivian Batista da Silva - Integrante / Katiene Nogueira da Silva - Integrante / Fernanda Franchini - Integrante / Rafaela Silva Rabelo - Integrante / Ariadne Lopes Ecar - Integrante / Rita de Cássia Gallego - Integrante / Rebecca Rogers - Integrante / Gabrielle Houbre - Integrante / Sévrerine Depoilly - Integrante / Vera Léon - Integrante / Sébastien-Akira Alix - Integrante / Geneviève Pezeu - Integrante / Laurent Gutiérrez - Integrante / Geneviève Hunyadi - Integrante / Emanuelle Picard - Integrante / Marianne Thivend - Integrante / Claudineia Maria Vischi Avanzini - Integrante / Joseane Marques - Integrante.

D) Orientações

No período de dezembro de 2002 até o presente momento orientei:

a) Dez **monografias de curso de especialização** para educadores de educação de adultos do município de Guarulhos, são elas:

1. Ana Cristina de Crescêncio. O embranquecimento do Livro Didático. 2009.
2. Daniel Castro Andrade. O Canto Coletivo e a EJA. 2009. Monografia.
3. Floriane Mattos. O ensino de língua estrangeira na educação de jovens e adultos. 2009.
4. Ana Emília Ferreira de Paula. O ensino de história na educação de jovens e adultos: uma análise da Coleção Cadernos de Eja de Guarulhos. 2009.

5. Paulo Belotti Lacerda. Ciclo III EJA na Rede Municipal de Guarulhos: uma análise da inserção do eixo temático de natureza e sociedade na grade curricular. 2009.
6. Maria Alessandra Antonio Dias. Literatura na escola: conceitos e práticas de leitura. 2009.
7. Márcia Maria de Lima Ardizzone. A afetividade e sua relação com o ensino aprendizagem de jovens e adultos. 2009.
8. José Vladimir Ferreira. A construção da identidade étnico-cultural do professor da educação de jovens e adultos. 2009. Monografia.
9. Evanil Cavalcante de Souza Silva. Relações Étnico Raciais na EJA. 2009.
10. Dione Cynthia Ribeiro. A Contribuição da Arte Popular no Ensino-Aprendizagem de Jovens e Adultos em Guarulhos. 2009.

b) Dez orientações de **Iniciação científica** concluídas:

1. Aristides Gusmão dos Santos Neto. Alfabetismo e Escolarização de Adolescentes e Adultos em São Paulo (1947-1970). 2003. Bolsa CNPq
2. Thaís Bernardes Nogueira. Alfabetismo e Escolarização de Adolescentes e Adultos em São Paulo (1870-1940). 2004.
3. Maria Antonieta Ferreira Braga. Alfabetismo e Escolarização de Adolescentes e Adultos em São Paulo (1870-1940). 2004. Bolsa CNPq
4. Elis Regina Feitosa do Vale. Alfabetismo e escolarização de adolescentes e adultos negros em São Paulo (1870-1970). 2006. Bolsa CNPq
5. Carolina Freire Antunes. Alfabetismo e escolarização de adolescentes e adultos negros em São Paulo (1870-1970). 2006. Bolsa FAFE-USP.
6. Cristiano Barbosa dos Santos. Alfabetismo e Escolarização de Adolescentes e Adultos em São Paulo (1870-1940). 2006.
7. Érika Garcia. As escolas populares: iniciativas católicas na primeira república (1910-1941). 2006. Bolsa CNPq
8. Denise Tadei Klein. Múltiplas estratégias de escolarização. 2007. Bolsa FAFE-USP.
9. Ana Paula Spinosa. Circulação de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos: migração, escolarização e alfabetização de adolescentes e adultos (Brasil e Galícia 1871-1936). 2010-2011. Bolsa FAFE-USP.

10. Nataly de O. Menezes. Os Processos de Alfabetização de Jovens e Adultos no contexto Brasileiro: um enfoque no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Vigência 2008/2009.

c) Dez orientações de **mestrados** concluídos e quatro em andamento:

1. Andressa Cristina Coutinho Barboza. Cartilha do Operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930). 2006.
2. André Carazza. Gurilândia: a infância na grande imprensa (1958-1965) – questões pedagógicas, construção de identidades e representações. 2006.
3. Ana Cláudia de Sousa Rodrigues. A História da Educação Pública em Espírito Santo do Pinhal na Primeira República (Organização da Escola Primária e Secundária). 2007.
4. Daniela Gomes de Albuquerque. “Ginásio Vocacional Cândido Portinari”: histórias, sujeitos e práticas. 2007. Bolsa CAPES.
5. Márcia Luiza Pires de Araújo. Negro e Educação: da ideologia à experiência cidadã das escolas negras na em São Paulo (1930-1937). 2008. Apoio Fundação Ford.
6. Sandra Maria Caldeira Machado. Estado, estatísticas e educação na constituição dos serviços educacionais, séculos XIX e XX. 2008. Bolsa CNPq.
7. Stela Cabral. A Revista do Ensino no período imperial. Início: 2009.
8. Anderson Manoel Caleffi. Palco de disputas: A educação em Santos no início da República. 2011.
9. Miriam Fernandes Muramoto. Assistência e Educação de meninas desvalidas em São Paulo: as iniciativas católicas na província em fins do século XIX e início do século XX. 2012.
10. Nadjelena de Araujo Souza. História e Memória da Escola Técnica Estadual do Maranhão Dr. João Bacelar Portela (1980-1996). Concluída em 2018
11. Jaíne Massirer da Silva. Dimensões educativas do Vida Escolar: órgão dos estudantes da cidade de Campo Grande, no Sul de Mato Grosso (1934-1936). Início em 2017
12. Rafaela França Beschizza. Revista Educando: projeto de formação de professores (as) de Minas Gerais (1940-1946). Início 2018.

13. José Alexandre Santos. Políticas de valorização dos docentes, plano de carreira, remuneração, condições de trabalho- uma experiência da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (1989 a 2016). Início 2018 e em andamento

14. Cesar Henrique de Moraes. Dançar, Marchar e Ensinar: As influências das políticas públicas nas práticas pedagógicas do Parque Infantil Manoel Aníbal Marcondes durante a Ditadura Militar (1964-1985). Início 2018 e em andamento

d). Seis orientações de **doutorado** concluída e cinco em andamento:

1. Ana Luiza Jesus da Costa. O educar-se das classes populares oitocentos no Rio de Janeiro: entre a escolarização e a experiência. 2012. Bolsa CNPq

2. Rosângela Ferreira de Souza. Revelações do feminino: identidade, representações e escolarização da mulher negra (1930-1970). Concluída em 2014.

3. Daniela Cristina Lopes de Abreu. República, escola primária e negros: estudo com imagens fotográficas da cidade de Rio Claro. Concluída em 2014.

4. Fernanda Mendes Resende. A história da educação a partir da análise dos livros de história das cidades mineiras. Concluída em 2015.

5. Sandra Maria Caldeira Machado. Educação, Cultura Política e Estatística: Teixeira de Freitas e a homogeneização das estatísticas educacionais brasileiras. Concluída em 2016.

6. Felipe Tavares de Moraes. José Veríssimo, intelectual amazônico: a Geração 1870 e a educação no Grão-Pará (1877-1891). Concluída em 2018

7. Claudineia M. V. Avanzini. A educação de crianças em hospitais: a experiência da cidade de Curitiba, PR em um Hospital Infantil, 1988 – 2002. Início em 2015.

8. Alexandra N. M. Rudakoff. A instrução pública no Maranhão e a atuação de Felipe Conduru (1825-1866). Início em 2014.

9. Bruno Geraldo Alves. Cultura política e educação: o ensino agrícola como projeto de modernização (1910-1933) ”. Início em 2015.

10. Josiane A. de O. Marques. A formação matemática de professores para o ensino de cegos no Instituto de Educação “Caetano de Campos” (1945-1963). Início 2016

e) cinco **orientações de bolsa sanduiche de doutorado internacional:**

1. Jeaná Evonne Morrison. For Whom the Quotas Count: Negotiating Blackness in Brazilian Higher Education. 2016
2. José Salinas Reginaldo. José Salinas Reginaldo. A Prática de Ensino Inclusivo e da Diversidade na Educação Básica: paradigmas, análises e desafios estratégicos - caso dos CREI's em Moçambique. Em 2017.
3. Madalena Antonio Tirano Bive. O Livro Didático de Educação Física, do Ensino Básico em Moçambique no século XXI: o currículo e as representações de meninas e meninos. Em 2018
4. Ana Paula Moiane de Sousa. A Diversidade na Educação de Jovens e Adultos em Moçambique: desafios e contribuições para uma Escolarização das mulheres no século XXI (2001 a 2018). Em 2018
5. Carlos Federico Brugaletta. La circulación editorial de Paulo Freire em la historia reciente de América Latina. Em 2018.

f) Orientações de outra natureza, **monitoria PAE**

1. Claudineia Maria Vischi Avanzini. Educação Comparada. 2016.
2. Sandra Maria Caldeira. Disciplina: Educação Comparada. 2015
3. Felipe Tavares de Moraes: Introdução aos Estudos da Educação – enfoque histórico. 2015
4. Miriam Fernandes Muramoto. Introdução aos Estudos da Educação – enfoque histórico. 2014
5. Juliane Dias Pastore. Disciplina: Educação Comparada. 2012
6. Thiago Molina. Disciplina: Introdução aos estudos da educação: enfoque histórico. 2010.
7. Lilianne Sousa Magalhães. Disciplina: Introdução aos estudos da educação: enfoque histórico. 2007.
8. Marcus Vinícios Fonseca. Disciplina: História da Infância e da Família. 2006.

9. Thais Bernardes Nogueira. Disciplina: História da Educação II. 2006.
10. Daniela Gomes de Albuquerque. Disciplina: Introdução aos estudos da educação: enfoque histórico. 2005.
11. Andressa Cristina Coutinho Barboza. Disciplina: Introdução aos Estudos da Educação. 2004.
12. Ana Nicolaça Monteiro. Disciplina: Introdução aos Estudos da Educação. 2004.
13. Iomar Zaia Barboza. Disciplina: Introdução aos Estudos da Educação. 2003.
14. Ana Nicolaça Monteiro. História da Educação II. 2003.

10. África e Brasil: histórias cruzadas

“E plantou. No ôbô, no morro, na beira da estrada. Muitas, muitas árvores. Tantas que nunca mais na ilha, houve um coração a batucar sem ser correspondido”. Olinda Beja (2005)



Nesta última parte do memorial, optei por trazer uma das experiências mais significativas que vivi na África Lusófona, em São Tomé e Príncipe, a “coroa do mar”, pela importância que teve na minha vida profissional e pessoal. Apresento aqui uma carta que foi escrita e foi publicada no livro *Cata D’Omali: Cartas do Atlântico*. A experiência da Alfabetização em São Tomé e Príncipe (2001-2011).

Quando recebi o convite para escrever esta carta para a equipe técnica da educação de adultos de São Tomé e Príncipe (STP) fiquei muito feliz com a ideia, pois seria uma oportunidade de retomar o trabalho realizado e mais do que isto, teria a oportunidade de compartilhar meus sentimentos, minhas impressões e o processo de formação vivenciado durante os últimos cinco anos. A experiência de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) junto com a equipe técnica terá uma centralidade maior neste relato. No entanto, antes de iniciar a minha narrativa gostaria de situar a importância que atribuí a esse trabalho para além da dimensão profissional.

Comecei a escrever esta carta várias vezes, mas não conseguia ficar satisfeita com o tom e o rumo que a escrita tomava. Talvez faltasse fazer um recuo, ou seja, começar do começo. Sabe quando a gente vai fazer uma viagem e começa a *travessia* antes mesmo dela se concretizar? Isto pode parecer estranho, mas para mim não era apenas mais uma viagem a outros continentes, era especial, a minha primeira viagem ao velho mundo, entrando pela porta da “barca de pedra”, via Portugal, rumo à África, em direção a “coroa do mar”, ilhas de São Tomé e Príncipe.

O que era para ser uma missão de trabalho, tornou-se uma das experiências mais preciosas da minha vida, tanto do ponto de vista pessoal, intelectual e profissional, esta ordem estabelecida não é aleatória, o que ficará mais claro no decorrer da leitura desta carta. Conhecer outros continentes, novos países, outras culturas e histórias, inclusive as educacionais.

A ida para São Tomé não significou apenas o primeiro contato com um pedacinho da grande África, mas também a primeira viagem para o velho continente, a Europa, mais especificamente Portugal, país que dominou uma grande parte do mundo no período das grandes “descobertas” advindas das aventuras marítimas empreendidas a partir do século XV e XVI. O domínio do Brasil e da costa oeste da África serão frutos deste mesmo momento, quando já nos aproximará a colonização por um mesmo país.

As diferenças históricas produzidas no processo de colonização já são bastante conhecidas por todos. O Brasil se tornou independente em 1822 e São Tomé e Príncipe em 1975, num processo bastante conturbado. Caminhos diferentes desenharam condições políticas, sociais e econômicas distintas. Entretanto, são muitos os pontos de contato entre o povo, a cultura, o meio ambiente etc., que estou, aos poucos, conhecendo e cada vez mais me surpreendendo.

Durante o período de 2006 a 2011, participei exatamente sete missões em São Tomé e Príncipe, sete viagens, e a primeira, onde tudo teve início merece ser contada em detalhes. A primeira missão de trabalho pelo projeto da Alfasol rumo a São Tomé e Príncipe ocorreu em fevereiro de 2006, ano em que aportei em Lisboa. Como disse antes, cruzar o Atlântico fez uma grande diferença, primeiro por conhecer Portugal, onde reencontraria as minhas raízes por parte de pai e de mãe. Outro aspecto foi me defrontar com a monumentalidade daquela cidade que até então só figurava na minha memória pelas imagens veiculadas nos livros, revistas, jornais e sites da internet.

Ao ver tudo aquilo *ao vivo e a cores* senti um grande impacto e reconheci vários elementos daquela arquitetura em cidades brasileiras. Outros sentidos foram se

configurando, pois nasci no Estado de Minas Gerais, visitei inúmeras vezes, tanto na infância quanto na adolescência, as cidades históricas de Ouro Preto, Sabará, Mariana, São João Del Rei e mesmo outras cidadezinhas do interior, próximas de Belo Horizonte. A relação entre as riquezas de Minas Gerais e as que povoavam as igrejas de Lisboa, era direta. No estilo barroco também estampado nos monumentos trazendo as marcas da cultura portuguesa, era visível uma circulação de ideias, modelos culturais entre esses dois países. Quando cheguei a São Tomé pude perceber também na arquitetura dos prédios oficiais e em diversas casas a mesma marca da cultura do colonizador.

Antes de sair do Brasil procurei obter informações sobre STP, mas não consegui encontrar quase nada, como historiadora da educação fiquei curiosa e ao mesmo tempo querendo e necessitando conhecer melhor a realidade de onde iria desenvolver meu trabalho. Quando cheguei a Lisboa, entrei pela primeira vez na livraria Bertrand em busca de livros de história de Portugal que abordassem a África, especificamente as ex-colônias portuguesas, entre elas São Tomé e Príncipe. A surpresa foi que também não achei praticamente nada, os livros com que me deparei enfocavam a história das ex-colônias ainda do ponto de vista do colonizador.

Chegando a São Tomé e Príncipe, ao descer do avião tive um *choque de calor*, no que diz respeito à temperatura e ao *calor humano*. Saí de Portugal em pleno inverno de 10 graus e encontrei um país, na linha do Equador, a mais de 35 graus. As Ilhas são de uma exuberância enorme e muito conhecida por mim, pois elas lembram a costa leste brasileira, principalmente a região de Salvador, na Bahia. As pessoas que conheci, logo de início, no hotel, e depois em todas as partes do país eram sempre muito simpáticas e alegres.

O desembarque foi numa sexta-feira e só começaria o trabalho na segunda, portanto, teria o final de semana para descansar e me adaptar ao fuso horário. Eu e Ednéia Gonçalves aproveitamos para marcar uma reunião com Helena Bonfim no domingo, com o objetivo de conversar sobre o trabalho e também para obtermos algumas informações sobre: a organização e o funcionamento do projeto Alfasol-STP; a existência de legislação educacional sobre a Eja; os dados estatísticos do atendimento realizado no país, o perfil dos alunos, dos professores e coordenadores pedagógicos envolvidos no projeto; a existência de materiais didáticos para esta modalidade.

Este encontro foi muito interessante e instigante, pois as perguntas eram várias e diversas, no entanto, as respostas eram tímidas e com pouca exatidão. Para minha surpresa, tudo se revelava como uma confirmação sobre a falta de informações sobre o

país, já detectada fora quando não havíamos ainda lá chegado. Conforme relato da Helena, os documentos existentes eram poucos e estavam dispersos nas casas de algumas pessoas e em algumas repartições do ministério da educação. Portanto, iniciei o trabalho sem ter as tais respostas que procurava, percebi que isto seria uma dificuldade, mas ao mesmo tempo um desafio, pois a missão poderia ajudar a desencadear ou mesmo sensibilizar as pessoas sobre a necessidade de obter e ou produzir informações sobre a história, a educação, a realidade econômica e social que pudesse subsidiar o planejamento das ações prioritárias para produção de uma política pública em educação de jovens e adultos.

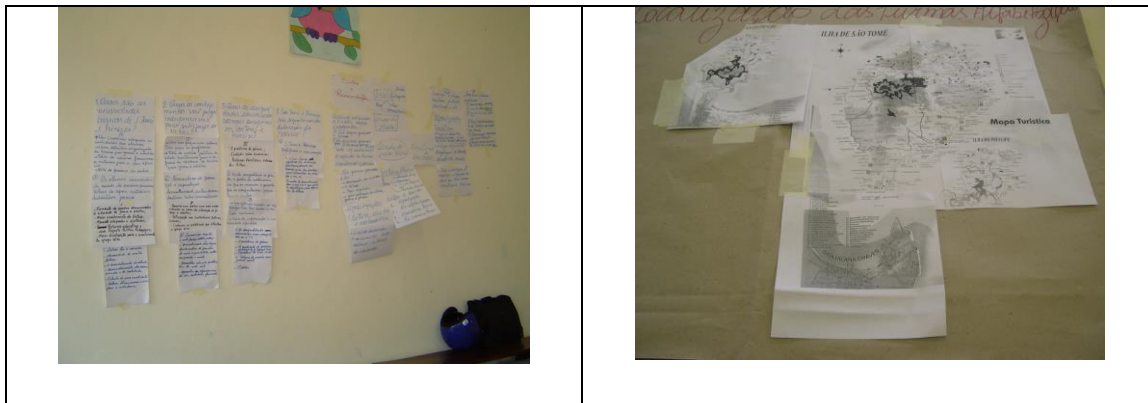
O princípio que embasou todo o trabalho desta e das outras missões foi construir com as pessoas o Projeto Político Pedagógico. A ideia inicial era levantar os conhecimentos prévios dos participantes sobre: história da Eja em STP; os fundamentos que norteiam o PPP; objetivos e função social do PPP; papel e atribuição de todos envolvidos (direção; equipe pedagógica; coordenação pedagógica, educadores e educandos); a proposta de formação necessária e adequada à execução do Projeto; o perfil dos educandos, educadores e coordenadores pedagógicos; a localização geográfica das salas e caracterização dos espaços físicos onde funcionam as aulas; as diretrizes curriculares; as concepções de alfabetização e de ensino e aprendizagem.

A metodologia utilizada para realizar esta construção coletiva e dialogada sobre todas as questões apontadas anteriormente, pautava-se em envolver os participantes que eram sempre convidados a escrever o que sabiam em folhas de sulfite e depois montávamos um grande painel com todas as respostas. Posteriormente as respostas produzidas eram socializadas e debatidas, isto foi realizado com todos os aspectos levantados. Ao final das discussões de cada um desses aspectos elaborávamos uma síntese.

Ao final da missão percebi que o trabalho estava no caminho certo, pois a Helena Bonfim que havia conversado comigo antes do início dos trabalhos fez a seguinte avaliação: *“Fiquei muito preocupada quando fui ao hotel encontrar com a professora brasileira, pois ela perguntava, perguntava e perguntava. Pensei que ela não sabia nada e a formação não seria boa. Quando os encontros começaram, vi que ela não dava aula, que ela fazia perguntas, mandava a gente responder no papel sulfite e depois discutia o que havíamos escrito. Agora vejo nas paredes todos esses cartazes e percebo que ela estava certa e que soube extrair de nós muitas coisas, sobre a nossa*

história, nosso trabalho com os adultos que não estavam escritas em nenhum documento ou livro”.

As que os envio sobre estas atividades ajudam a visualizar o trabalho coletivo realizado.



Após esta primeira missão, responsável por denotar o processo de construção do PPP, outras seis aconteceram, quando foi possível desenvolver de maneira mais detida cada um dos aspectos trabalhados na primeira missão.

Aproveito ainda para deixar registrada parte dessa construção coletiva de conhecimento, em forma de perguntas e respostas decorrentes dos debates dos participantes e também advindas das discussões produzidas pelos coordenadores setoriais e distritais junto aos professores.

a. Em que contexto histórico surgiu o projeto político pedagógico em São Tomé e Príncipe?

Para responder esta pergunta é necessário reportarmos ao caso brasileiro, pois seria impossível desenvolver este trabalho em STP sem considerar como surgiu em nosso país esta proposta. No final da década de 1980, período em que o Brasil vivia o movimento de redemocratização, após viver mais de 20 anos sob o jugo da ditadura militar, a centralização e a planificação eram impostas como uma forma de controle às instituições educacionais. No período da Constituição de 1988, no seu processo de elaboração, inúmeras críticas foram produzidas sobre esta forma de se relacionar com as instituições educacionais públicas, principalmente, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que era composto por instituições acadêmicas, da sociedade civil e entidades sindicais. Neste espaço foram fundamentais os debates travados em prol da "gestão democrática do ensino público", um conceito que pretendia oferecer uma alternativa ao planejamento centralizador estatal. Outro aspecto importante é que nessa

mesma época a escola brasileira passou a incluir populações até então excluídas do sistema público de ensino. A instituição do Projeto Político Pedagógico surgiu como um importante instrumento para viabilizar os debates e a construção coletiva e democrática da gestão da escola pública.

No caso de São Tomé e Príncipe o país deixou de ser colônia de Portugal em 1975, passou por um processo revolucionário e a partir de 1986, iniciou uma fase de abertura política, saindo do regime de partido único do MLSTP (Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe). Foi também neste período de abertura, que ocorreu STP várias jornadas científicas pedagógicas, promovidas pelo Ministério da Educação, com objetivo de discutir os problemas educacionais, tais como a gestão das escolas e os processos de ensino e aprendizagem. Neste período, foram produzidas muitas recomendações para serem implementadas, mas isto acabou não ocorrendo naquele momento.

Na década de 1990 este processo de abertura foi consolidado. Em 2001, teve início o Projeto de Cooperação Técnica entre a Alfabetização Solidária e São Tomé e Príncipe, em parceria com a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), órgão do Ministério das Relações Exteriores. Esta cooperação técnica foi estruturada em cinco fases. A IV fase foi de consolidação da EJA e a V fase teve como eixo estruturador a formação de formadores locais (coordenação geral, setorial, distrital e os alfabetizadores). Atualmente estamos fechando a V fase, que teve início em 2009 e está sendo encerrada em 2011.

Este Projeto de Cooperação Técnica Alfasol-STP foi considerado referência no âmbito da Cooperação Sul-Sul, modalidade realizada entre países em desenvolvimento, especialmente por reunir esforços de organizações governamentais e não-governamentais, em um arranjo inovador de cooperação internacional para o desenvolvimento. De 2001 a 2011, foram alfabetizados mais de 16.079 são-tomenses acima de 15 anos, foram capacitadas aproximadamente 200 pessoas, diminuindo significativamente o analfabetismo no país. Além disso, um aspecto fundamental refere-se à construção das condições de sustentabilidade do projeto de educação de adultos, quando esta modalidade educacional é assumida como política pública de educação.

No início desta cooperação a taxa de analfabetismo do país, girava em torno de 80% da população com mais de 15 anos. Atualmente esta taxa está em torno de 22%. Na quinta e última fase, 2009 a 2011, o atendimento é de 110 turmas de alfabetização inicial, das quais 18 voltadas para a capacitação contextualizada de mulheres, jovens e

adultos de comunidades agrícolas e piscatórias, e 20 para atividades profissionalizantes de jovens moradores nas comunidades rurais.

Um dos resultados desta cooperação refere-se à consolidação definitiva do projeto com o aumento da autonomia de São Tomé e Príncipe em relação à política pública de alfabetização e EJA. Esta meta tem sido realizada de forma sistemática com o reforço das atividades de formação da equipe técnica santomense, dos coordenadores setoriais, dos coordenadores distritais e dos alfabetizadores locais. Fechando ainda esta quinta fase, será publicado e distribuído em 2012 um material didático. Este trabalho de elaboração foi produzido por uma equipe santomense, que contou com o apoio de especialistas brasileiros.

A formação de técnicos e coordenadores da DEJA nos últimos anos foi indicando a necessidade de se conhecer a realidade, os desafios, as dificuldades e os avanços no campo da educação de jovens e adultos em STP. Nesta etapa final do projeto, já abre possibilidades para um novo ciclo, instituindo a necessidade de elaborar o PPP da DEJA e também os PPP dos Distritos, onde existem escolas e salas de aula que atendem pessoas jovens e adultas que ainda não sabem ler e escrever. No âmbito do Projeto Alfasol-São Tomé e Príncipe, investiu-se no atendimento e ampliação das salas de educação de adultos; formação de professores, coordenadores e equipe técnica do Ministério da Educação; levantamento de documentos históricos e produção de fontes orais (entrevistamos dezenas de personagens da história da educação do país) e a elaboração de material didático voltado aos jovens e adultos do país.

b. Qual é a relação do global e do local com o Projeto Político Pedagógico?

No período colonial o que era permitido aos professores ensinar (e aos alunos aprender) ao longo do processo de escolarização era decidido quase exclusivamente pelo poder central de Portugal. Assim, a educação era toda organizada com base em determinações do poder central, os conteúdos eram tratados de maneira hegemônica e as instâncias locais (nas colônias, nas próprias escolas) ficavam numa posição de "passividade" diante dessas imposições. Com o processo de abertura política e com a contribuição das parcerias internacionais, foi viabilizada uma intensa circulação de pessoas, ideias, objetos e modelos pedagógicos. A realidade do país passou a funcionar como chave de entrada para uma nova abordagem da educação, da cultura, do currículo, de conteúdos significativos e atuais a serem considerados na estruturação do

atendimento de pessoas jovens e adultas, considerando e respeitando as suas especificidades.

c. O que um bom Projeto Político Pedagógico deve conter?

Alguns aspectos básicos devem estar presentes na elaboração do PPP de qualquer escola ou agrupamento de salas, como é o caso dos Distritos em São Tomé e Príncipe. No entanto, antes de qualquer coisa, é preciso que todos conheçam bem a realidade da comunidade educativa em que se inserem para, em seguida, estabelecer o plano de intenções - um pano de fundo para o desenvolvimento da proposta. Na prática, a comunidade educativa/escolar deve começar respondendo à seguinte questão: por que é para que existe esse espaço educativo? Uma vez que isso esteja claro para todos, é preciso olhar para os outros três aspectos:

- A proposta curricular - Estabelecer o que e como se ensina, as formas de avaliação da aprendizagem, a organização do tempo e o uso do espaço na escola, entre outros pontos. No caso da educação de pessoas jovens e adultas, devem-se ater as especificidades desta modalidade do ensino, levando sempre em consideração que os jovens e adultos, são sujeitos históricos e possuem muitos saberes em relação a sua realidade socioeconômica e cultural.
- A formação dos professores - Há que se considerar a necessidade de se investir de maneira contínua e sistemática na formação dos professores em serviço, buscando ainda promover atividades que visem ampliar a visão de mundo, de conhecimentos e que estes ajudem a desenvolver práticas educativas adequadas as necessidades de seus alunos.
- A gestão administrativa - Tem como função principal viabilizar o que for necessário para que os demais pontos funcionem a partir de uma concepção clara sobre o tipo educação se quer oferecer aos jovens e adultos de STP.

Assim, é importante que o projeto preveja aspectos relativos aos valores e atitudes que se deseja instituir na comunidade educativa e ou na escola. Além do currículo relacionando o que se propõe na teoria com a forma de fazê-lo na prática - sem esquecer, é claro, de prever os prazos para tal. Outro aspecto fundamental que deve estar presente refere-se à criação de um mecanismo de avaliação de processos, revendo as estratégias estabelecidas para uma eventual reelaboração de metas.

Indo além, o projeto tem como desafio transformar o papel da comunidade educativa (locais onde cedem o espaço para as salas de educação de adultos), da comunidade escolar. Em vez de só atender às demandas da população - sejam elas

atitudinais ou conteudistas - e aos preceitos e às metas de aprendizagem colocadas pelo governo, ela passa a sugerir aos alunos uma maneira de "ler" e "ver" o mundo.

d. Quem deve elaborar o Projeto Político Pedagógico e como deve ser conduzido este processo?

A elaboração do projeto pedagógico deve ser pautada em estratégias que deem voz a todos os sujeitos da comunidade escolar: funcionários, pais, professores e alunos. Essa mobilização é tarefa, por excelência, do diretor, quando o PPP for feito pela e na escola e pelo Coordenador Distrital – quando for à comunidade educativa. Mas não existe uma única forma de orientar esse processo. Podem ser elaboradas dinâmicas que contemplem reuniões de grupos em separado (professores, alunos, pais), mas também em plenárias, quando isto se fizer necessário.

A finalização do documento também pode ocorrer de forma democrática - mas é fundamental que um grupo especialista nas questões pedagógicas se responsabilize pela redação final, para oferecer um padrão de qualidade às propostas. É importante garantir que o projeto tenha objetivos pontuais e estabeleça metas permanentes para serem executadas a médio e longo prazo (esses itens devem ser decididos com muito cuidado, já que precisam ser válidos por mais tempo).

e. O Projeto Político Pedagógico deve ser revisado? Em que momento?

Sim, ele deve ser revisto anualmente, ou mesmo antes desse período, se a comunidade educativa ou escolar sentir tal necessidade. É importante fazer uma avaliação periódica das metas e dos prazos para ajustá-los conforme os resultados obtidos pelos estudantes. Algumas questões podem pautar esta avaliação, tais como: 1). As estratégias utilizadas para promover a aprendizagem fracassaram? 2). Os tempos foram curtos ou inadequados à realidade local? 3). É possível ser mais ambicioso no que diz respeito às metas de aprendizagem?

A avaliação e ou revisão é também importante para fazer um diagnóstico de como a instituição está avançando no processo de transformação da realidade. Além disso, o plano deve passar a incluir os conhecimentos adquiridos nas formações permanentes direcionadas aos professores, revendo as concepções anteriores e, quando for o caso, modificando-as.

f. Como atuar no processo de elaboração e implementação do PPP?

O diretor, se o PPP for realizado na escola, ou o Coordenador Distrital, se o PPP for realizado no distrito, deve garantir que o processo de criação do PPP seja democrático, desde a elaboração inicial à implementação, prevendo espaço para seu questionamento por parte da comunidade escolar. O gestor é a figura que articula os diferentes braços operacionais e conceituais em relação ao plano de intenções, a base conceitual do documento. É quem deve antecipar os recursos a serem mobilizados para alcançar o objetivo comum. Para sua implantação, ele também cuida para que projetos institucionais que se estenda a toda a comunidade escolar - como incentivo à leitura, combate ao paludismo, proteção ambiental, etc. - não se percam com a chegada de novos planos, mantendo o foco nos objetivos mais amplos previstos anteriormente.

Além disso, é o gestor – coordenador - quem garante que haja a homologia nos processos, ou seja, que os preceitos abordados no "plano de intenções" não se deem só na relação professor/aluno, mas se estendam a todas as áreas. Assim, pode, por exemplo, ocorrer outras combinações que colaborem com o processo de aprendizagem dos alunos, como a valorização do encontro entre professores e pais, ou entre professores e outros membros ou grupos das comunidades onde vivem os educandos.

g. O Projeto Político Pedagógico precisa conter questões atitudinais?

Sim, há uma função socializadora inerente à escola e ou a comunidade Educativa - ela é difusora de valores e atitudes, quer tenhamos consciência disso quer não. As instituições educativas não são entidades alheias às dinâmicas sociais e é importante que tenham propostas em relação aos temas relevantes também do lado de fora dos muros das instituições onde funciona as salas de educação de jovens e adultos - já que eles se reproduzem, em maior ou menor escala, em seu interior. O que não se pode determinar no PPP são respostas referentes às perguntas que a própria sociedade se coloca. Por exemplo: Como resolver a questão da gravidez precoce, das epidemias, da exclusão, dos preconceitos? Diferentemente do que propunha o modelo do Estado centralizador, não há uma só resposta para cada uma dessas perguntas. O maior valor a trabalhar nas escolas talvez seja o de desenvolver uma postura atenta e crítica.

8. Quais são as maiores dificuldades na montagem do projeto?

É muito comum que o plano de intenções - que deve ser o objetivo maior e o guia de todo o resto - não fique claro para os participantes e que isso só se perceba no

decorrer de seu processo de implantação. Outro aspecto frequente é que os meios e as estratégias para chegar aos objetivos do PPP se confundam com ele mesmo - por exemplo, que a pontualidade nas reuniões ganhe mais importância e gere mais discussões do que o próprio andamento desses encontros. Um processo democrático traz situações de divergência para dentro da escola: os atores têm diferentes compreensões sobre o que é de interesse coletivo. Por isso, é preciso estabelecer um ambiente de respeito para dialogar e chegar a pontos de acordo na comunidade.

Chego ao final desta carta imbuída de uma esperança de que minha passagem por STP, lugar onde conheci mulheres e homens engajados, comprometidos, não só com a educação de pessoas jovens e adultas, mas também com a promoção da cidadania e bem-estar de toda a população de STP, possa ter contribuído para que mudanças e transformações na política educacional se consolidem com a inclusão da educação de jovens e adultos.

11. Considerações Finais

Pretendi neste memorial apresentar as principais atividades que desenvolvi na Faculdade de Educação da USP nos últimos dezesseis anos. Procurei demonstrar a minha trajetória destacando como por caminhos diferentes me tornei uma professora e pesquisadora do campo da educação.

Tenho procurado atuar nos três pilares fundantes da universidade: docência, pesquisa e extensão, além da própria gestão da universidade, ao compor as várias comissões administrativas e acadêmicas.